

DOKTORI (PhD) DISSZERTÁCIÓ

MÓCZ DÓRA

**A PERMANENS MŰVELŐDÉS, ÉLETHOSSZIG TARTÓ
TANULÁS JELENTŐSÉGE AZ EGYÉN ÉLETÚTJÁBAN,
KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A 40-50 ÉVES KOROSZTÁLY
SAJÁTOSSÁGAIRA**

2010

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA**

**NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁSOK
Doktori iskola vezető: PROF. Dr. Szabolcs Éva**

DOKTORI (PhD) DISSZERTÁCIÓ

MÓCZ DÓRA

**A PERMANENS MŰVELŐDÉS, ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS
JELENTŐSÉGE AZ EGYÉN ÉLETÚTJÁBAN, KÜLÖNÖS
TEKINTETTEL A 40-50 ÉVES KOROSZTÁLY SAJÁTOSSÁGAIRA**

TÉMAVEZETŐ:

TORGYIK JUDIT PhD

főiskolai tanár

A BÍRÁLÓ BIZOTTSÁG TAGJAI:

Elnök: Prof. Dr. BÁBOSIK ISTVÁN MTA doktora

egyetemi tanár

Belső opponens: SZABÓNÉ MOLNÁR ANNA PhD

egyetemi docens

Külső opponens SÁRI MIHÁLY PhD egyetemi

docens

Titkár: JÁRAINÉ BÓDI GYÖRGYI PhD

Tag: VENTER GYÖRGY CsC egyetemi tanár

Tag: RÉTHY ENDRÉNÉ CsC

habilitált egyetemi docens

Tag: BOROSÁN LÍVIA PhD egyetemi adjunktus

Leadás dátuma: 2010. november

TARTALOMJEGYZÉK

1. BEVEZETÉS, A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKLÁSA	7
1.1. A dolgozat célja, kérdései, hipotézisei	12
1.2. A kutatás módszerei, eszközei, mintája	14
1.3. Konceptualizáció, a fogalmak meghatározása	16
2.A FELNŐTTKORI TANULÁS PSZICHOLÓGIAI HÁTTERE ÉS ANDRAGÓGIAI ELMÉLETEI	21
2.1. A felnőttkori tanulás lehetőségének pszichológiai megközelítése, a kognitív működés életkori változásai	21
2.1.1. <i>A kognitív képességek és neurológiai bázisuk kialakulása</i>	22
2.1.2. <i>A kialakult kognitív képességek változása</i>	23
2.2. A felnőttek tanulásához kapcsolódó fontosabb andragógiai elméletek	25
3. AZ ANDRAGÓGIA TÁRSADALMI FUNKCIÓI, A FELNŐTTKORI TANULÁS MOTIVÁCIÓJA	35
3.1. Az andragógia társadalmi funkciói	35
3.1.1. <i>Társadalmi hatásokat közvetítő funkciók</i>	36
3.1.2. <i>Személyiségfejlesztő funkciók</i>	38
3.2. A felnőttkori tanulás motivációja	40
4. A GAZDASÁGI-TÁRSADALMI VÁLTOZÁSOK HATÁSA AZ EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁSRA	44
4.1. Az élethosszig tartó tanulás társadalmi programjai	45
4.2. Az egész életen át tartó tanulás korszerű tartalma	50
4.3. Az egész életen át tartó tanulás rendszere	51
4.4. Az élethosszig tartó tanulás támogatásának „jó gyakorlatai” az andragógia nemzetközi módszertanában	53
5. AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS MAGYARORSZÁGI HELYZETKÉPE	62
5.1. Az élethosszig tartó tanulás és a foglalkoztatás kapcsolata	64
5.2. Részvétel a felnőttkori tanulásban	66
5.3. A 40-50 éves korosztály magyarországi sajátosságai	71

6. AZ ÉLETHOSSZIG TARTÓ TANULÁS MAGYARORSZÁGI CÉLRENDSZERE, A FELNŐTTKÉPZÉS STRATÉGIAI SZABÁLYOZÁSA	76
6.1. Az életen át tartó tanulás magyarországi stratégiája	79
7. A FELNŐTTKÉPZÉS MAGYARORSZÁGI INTÉZMÉNYRENDSZERE ÉS RÉSZVÉTELI ADATAI	84
7.1. Általános képzés	85
7.2. Szakmai képzés	86
7.3. Iskolarendszeren kívüli képzések	88
7.3.1. Munkaerő-piaci képzések	90
7.3.2. Munkaviszonyban állók képzése	94
7.4. Az informális tanulás	95
8. AZ EMPÍRIKUS VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA	97
8.1 A vizsgálat szakaszai	98
8.2. A vizsgálat általános szempontjai	98
8.2.1. A vizsgálati minta kiválasztása	98
8.2.2. Módszerek, eszközök, a vizsgálat menete	99
8.2.3. Az adatfelvétel ideje, az adatok feldolgozása	102
9. A 40-50 ÉVES KOROSZTÁLYBA TARTOZÓ, TANULÓ FELNŐTTEKRE IRÁNYULÓ FELMÉRÉS KVANTITATÍV VIZSGÁLATÁNAK EREDMÉNYEI	103
9.1. A vizsgálati minta bemutatása	103
9.1.1. A válaszadók neme és életkora	103
9.1.2. A lakóhely és a képzési aktivitás összefüggései	104
9.1.3. A válaszadók előzetes iskolai végzettsége	105
9.2. A foglalkoztatás és a képzés összefüggései	106
9.2.1. Az eredeti szakmában/munkakörében történő és a jelenlegi foglalkoztatottság összevetése	106
9.2.2. A munkaidő kööttsége és a képzésben való részvétel összefüggései	107
9.2.3. A képzésben részt vevők munkáltatójának jellemzői	109
9.3. A családi háttér hatása a képzésre.....	111
9.4. A képzési programok jellemzői	112
9.4.1. A képzési programok típusai	112
9.4.2. A képzés finanszírozása	114
9.4.3. Szakmai programokon, továbbképzésen való részvétel	116
9.5. A tanuló felnőttek kompetenciái	117
9.5.1. Informatikai és idegen nyelvi kompetenciák	117

9.6. A képzésben részt vevők tájékozottsága.....	119
9.6.1. Az életen át tartó tanulás ismertsége és a képzési aktivitás kapcsolata.....	119
9.6.2. Tájékozódás a képzési lehetőségekről	120
10. A 40-50 ÉVES KOROSZTÁLYBA TARTOZÓ, TANULÓ FELNŐTTEK INTERJÚS KIKÉRDEZÉSÉNEK EREDMÉNYEI	123
10.1. Szabadidős tevékenységek jellemzői.....	124
10.2. A munkában és a szabadidőben szükséges készségek, képességek.....	126
10.2.1. Emberi kapcsolattartással, együttműködéssel összefüggő képességek	127
10.2.2. Szaktudással, szakmaisággal összefüggő képességek	128
10.2.3. Konfliktuskezelés, stressz kezelés	128
10.2.4. Munkaszeretet, lojalitás, elhivatottság.....	129
10.2.5. Egyéb (informatikai, nyelvi) képességek	129
10.3. A felnőttoktatásban való részvétel háttere, motiváció	131
10.4. Továbbképzés, tanulás tervezése az életút későbbi szakaszában	131
10.5. Vélemény a munkanélküliség kezeléséről, a támogatott képzésekkel kapcsolatos korábbi tapasztalatok	132
10.5.1. Foglalkoztatás, a munkanélküliség kezelésének lehetséges eszköze	132
10.5.2. Képzés, átképzés, szakképzés.....	133
10.5.3. Adóreform, a segélyezési rendszer átalakítása	134
10.5.4. A tanulás, önmenedzselés technikáinak fejlesztése	135
10.5.5. Képzés és munka iránti motiváció.....	135
10.6. A tanulás és művelődés szerepe az egyén karrierjében és életvitelében.....	136
10.7. Saját és a gyermek életútjával kapcsolatos elképzelések	137
10.8. Előzetes tudás beszámításával kapcsolatos tapasztalatok	137
10.9. A tanulást akadályozó tényezők.....	138
10.10. A tanulás/művelődés igényelt támogatási lehetőségei	140
10.10.1. Hírek, tájékoztatás	141
10.10.2. Az állam anyagi támogatásának hiánya	141
10.10.3. A szabadidő hiánya	142
11. FELNŐTTKÉPZÉSSSEL FOGLALKOZÓ SZERVEZETEK VIZSGÁLATA	145
11.1. A képző szervezet néhány háttértényezőjének bemutatása.....	146
11.2. A lemorzsolódás mértéke és leggyakoribb okai.....	152
11.2.1. Anyagi nehézségek.....	153
11.2.2. A szabadidővel kapcsolatos problémák.....	153
11.2.3. Motiválatlanság, motivációvesztés.....	154
11.2.4. A hallgatók nem tudják teljesíteni a képzés követelményeit, a jelentkezéskor rosszul mérték fel a képességeiket	155

11.3 A hallgatók különböző korcsoportjainak nyilvántartása, támogatása	155
11.4. Az intézmény és a a potenciális megrendelői szféra kapcsolattartása	156
11.4.1. A vállalati szférával való együttműködés jellemző területei	156
11.4.2. Együttműködés a Munkaügyi Központokkal	157
11.4.3. Egyéb fenntartókkal való együttműködés	158
11.5. Alkalmazott, hallgatókat motiváló módszerek	158
11.5.1. Tandíjkedvezmény, részletfizetés	158
11. 5.2. Egyéni haladási lehetőség biztosítása	160
11.5.3. Korábban megszerzett tudás elismerése	160
11.5.4. A hallgatók motivációjának egyéb módszerei	161
11.6. A képzések népszerűsítésére alkalmazott marketingeszközök	162
11.7. Az oktatásszervezés jellemzői.....	163
11.8. Helyi sajátosságok figyelembe vétele a képzés szervezésekor	163
11.9. Képzés kínálat kialakítása	164
11.10. Rugalmas időbeosztás, speciális oktatási módszerek alkalmazása	164
11.11. A hallgatói nyomkövetés	165
11.12. Elégedettségmérés, a végzett hallgatók folyamatos tájékoztatása	165
12. ÖSSZEGZÉS	168
12.1. Eredmények	168
12.2. Megállapítások, javaslatok	173
13. BIBLIOGRÁFIA	178
14. FORRÁSOK	197
15. TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	199
16. ÁBRÁK JEGYZÉKE	200
17. MELLÉKLETEK	202

1. Bevezetés, a témaválasztás indoklása

„Ha nem vagy kész változtatni az életeden, nem lehet segíteni rajtad”

Hippokratesz

Korunk, a XXI. század, az információs technológiák rohamos fejlődésének és elterjedésének, a gazdaság, a politika és a média közvetítésével a kultúra egészét érintő globalizációnak a korszaka. Tudástársadalomban élünk, amelynek jellemzője, hogy a tudás közvetlen termelőerővé vált és a megtermelt értékek jelentős része ismeret, tudás és szolgáltatás. A körülöttünk lévő információmennyiség egyre gyorsabb tempóban újul, bővül, változik. Az elmúlt évek oktatásszociológiai és andragógiai kutatásai (*Castells 1996; Csoma 1998; Bourdieu 1997; Sári 2006 a,b; Ryan 1999; Benedek 2007a,b; Galasi 2004; Sári 2006a*) stb. rámutattak arra, hogy ezek a változások átszövik a magánéletet, a hétköznapiak részét képezve a munkaerő-piaci folyamatokra is hatással vannak.

A tudás megszerzése, megújítása, vagyis a „*tanulás egy életen át*” (*Ádám 2008, 11-15*) meghatározza az életút sikerességét, befolyással bír az életvitel kialakítására, a személyiség formálódására, hatása megfigyelhető a személyes kapcsolatok, a szabadidős szokások, de akár az egészségmegőrzés vizsgálatán keresztül is.

Az andragógia tudományában a gazdasági és társadalmi kihívásoknak való megfelelés igénye teremtette meg a XX. század utolsó harmadában az élethosszig tartó tanulás elméletét és gyakorlatát, ami mára gazdasági és társadalmi paradigmává vált az európai és a magyar oktatáspolitikai célkitűzései között (*Európai Bizottság 1996; 2001; 2006; A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az életen át tartó tanulásról; Harangi-Hinzen-Sz. Tóth (szerk.) 1998*).

Kutatásom keretében az élethosszig tartó tanulás szükségességét hangsúlyozva arra a kérdésre keresem a választ, hogy milyen hatással van a tanulásban való részvétel a magyar társadalom meghatározott korosztályának, nevezetesen a 40-50 év közöttiek életére.

Témaválasztásomat motiválta több évtizedes szakmai gyakorlatom, amelynek során kezdetben a közművelődésben, később a felnőttképzésben dolgoztam.

Itt szerzett tapasztalataim és tanítványaim visszajelzései egyaránt megerősítették azt a meggyőződésemet, hogy a tanulás pozitívan hat a felnőttek életútjára, ugyanakkor azt is tapasztaltam, hogy a képzésekben leginkább a fiatalabb korosztályhoz tartozók vesznek részt, az idősebbek pedig a tanulás során számos problémáról számoltak be. Munkakörömhöz kapcsolódó tanulmányaim hatására érdeklődésem fokozatosan az andragógia tudományának tanulmányozására és oktatására irányult, a téma iránti elkötelezettségem pedig arra sarkallt,

hogy az idősebb korosztály tanulási aktivitását vizsgáljam, erről tanulmányokat készítek, és előadásokat tartok.

Több éves kutatásaim eredményeit tartalmazza ez az értekezés, amelynek keretében igyekszem feltárni, hogy a tanulás-művelődés az emberek életének mely területét érinti leginkább, megfigyelhető-e a képzési aktivitás hatása a foglalkoztatási jellemzők alakulásában, a tanulás milyen módon befolyásolja az életvitelt, szabadidős szokásokat és hogyan formálja a személyiséget.

Dolgozatomban az élethosszig tartó tanulás aktuális hazai részvételi adatainak birtokában áttekintem a 40-50 éves korosztályba tartozó felnőtt tanulók tanulásban való részvételét, szabadidős, a tanulóhoz kapcsolódó szokásait, kompetenciáit, tanulási motivációját, problémáit és nehézségeit, valamint a társadalmi és családi háttérét, nem utolsósorban szak- és alapképzettségét, munkaerő-piaci helyzetét. Ezzel párhuzamosan kutatom a különböző területeken működő felnőttképző intézmények kínálatát és szolgáltatásait, valamint a korosztály képzésével kapcsolatos tapasztalatait.

Vizsgálatom keretében választ keresek arra a kérdésre is, hogy a képző intézmények kínálnak-e megoldást a korosztály igényeinek és problémáinak kezelésére, a munkaerő-piaci elvárásokkal összhangban van-e a képzési kínálat, és eljutnak-e arról az információk az érintettekhez.

Kutatom, hogy használnak-e a felnőttképző intézmények olyan, a nemzetközi andragógiai gyakorlatban már sikerrel alkalmazott módszereket, amelyekkel az élethosszig tartó tanulásban való részvétel hazai aránya javítható, a képzés iránti motiváció növelhető lenne általában, és különösen a 40-50 éves korosztály vonatkozásában annak érdekében, hogy a tanulás - minél több potenciális résztvevő számára - saját személyes információszerzési szokásain, informális kapcsolatrendszerén keresztül, elérhető és hozzáférhető szolgáltatássá váljon.

A kutatás előzményei

Magyarországon a rendszerváltást követően részben a piacgazdaság kialakulásának következményeképpen, részben a nemzetközi folyamatok hatására az andragógiai folyamatok szabályozása megtörtént (*Halász 2002*). Míg a nemzetközi szakirodalom egyre nagyobb szerepet szán az élethosszig tartó tanulás szakmai aspektusainak bemutatására (*Jarvis 2004, 2007; 2010; Hinzen 2001; OECD 2001; Derrick 2003; Theile 2004*), hazánkban az életen át tartó tanulás szemlélete a köztudatban nem vált általánossá (*Maróti 2002, 2007*), a felnőttkori tanulásban való részvétel nemzetközi kontextusban vizsgálva rendkívül alacsony.

Ugyanakkor a hazai munkaerő-piacra is érvényes az a foglalkoztatási tendencia, amely egyre kevésbé igényli a képzetlen munkaerőt.

A hazai andragógiai szakirodalom (*Pethő-Gelencsér 2003; Zachár 2003; Zrinszky 2005; Kálmán 2005*) mellett számos közelmúltban indított andragógiai kutatás is vizsgálja a felnőttképzési programok kialakítását, az élethosszig tartó tanulás ismertségét, és az abban részt vevők viszonyulását, tanulási motivációját (*Györgyi 2003; Hunyadi-Dudás-Székeley 2006; Sz. Molnár 2005a,b; Lada 2007a; Györgyi et al. 2006; Kálmán 2005, 2009*).

Az eredmények egybehangzóan felhívják a figyelmet arra a jelenségre, amelyet eddigi felnőttoktatásban és felsőoktatásban töltött évtizedes munkám során magam is tapasztaltam, hogy a felnőttképzési programokra jelentkezők között egyaránt megjelennek tudatosan választók és külső kényszerből tanulók-művelődők. Az élethosszig tartó tanulásban való részvétel igénye és a tanulási képességek kialakítása gyermekkorban ugyan már megtörténhet, de ennek hiányában ez a feladat a felnőttképzésre hárul (*Mócz 2007*). A tanulás fontosságát igazolják a foglalkoztatás és az iskolai végzettség kapcsolatát részletező adatsorok (*KSH 2010*), amelyek bemutatják, hogy hazánkban a társadalom munkaerő-piacáról kiszoruló alacsony iskolai végzettségű felnőttek száma folyamatosan nő, míg a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező foglalkoztatottak aránya folyamatosan emelkedik.

Annak ellenére tehát, hogy a magyar társadalomban megfigyelhető olyan, felnőttként is tanuló réteg, amely számára a tanulás és művelődés az érvényesülés természetes eszköze, a hétköznapi élet része, sok ember el sem jut addig a gondolatig, hogy életviteli probléma megoldásaként a képzés, önművelés lehetőségét válassza (*Kovács 2004*). Feltételezhető, hogy ennek hátterében elsősorban a tanulás iránti késztetés hiánya áll, hiszen az egyéni motiváció függ a kulturális és szociális környezettől (*Andorka 1992; Bourdieu 1997*), az előzetes iskolai végzettségtől (*Bábosik 2003*), a jelenlegi munkakörtől, az életkortól és társadalmi réteghelyzettől, az életmódtól és ezzel összefüggésben az egészségi állapottól (*Hankiss 2002; Csoma 2001*). Külső motiváló hatásként pedig a jogszabályi környezet, a munkahelyi elvárások és támogatások, valamint az andragógia intézményrendszerének működtetése és hozzáférhetősége játszik szerepet.

A téma vizsgálatát indokolja az is, hogy az idősödő társadalom problémaköre a mai társadalomelmélet egyik fő kérdésköre, ennek kutatásához az andragógia tudománya a 45 éven felüliek foglalkoztatásának és képzésének jellegzetességeinek feltárásával járul hozzá. A kérdés fontossága vitathatatlan, hiszen ahogy arra a szerzők felhívják a figyelmet (*Gruber 2007; Sári 2007; Sz. Molnár 2005a*), a következő évtizedben a 45 év feletti munkavállalók többségben lesznek az európai munkaerő-piacon, ezért képzési igényeik alapján új

felnoítképzési stratégia megfogalmazására van szükség, amely a tanácsadást, a tanulási és információs kompetenciák fejlesztését hangsúlyozza az idősödő népesség körében.

Kutatásomban a korosztály kiválasztása során némiképp eltértem az európai kutatási gyakorlatban időskori munkavállalóként definiált 45-55 év életkori átlagtól (*Gruber 2007; Sz. Molnár 2005a; Merriam-Carafella-Baumgartner 2007*). Ennek oka, hogy az általam vizsgált 40-50 év közötti korosztály Magyarországon és Kelet-Közép-Európában sajátos helyzetet képvisel. Mint úgynevezett „rendszerelváltó nemzedék”, a szocializmus iskolarendszerében szocializálódott és az 1980-90-es évtizedben vált felnőttré. A rendszerváltás idején fejezte be iskoláit, munkába állt és a munkaerőpiacon pályakezdőként találkozott szembe a munkanélküliség hazánkban addig ismeretlen jelenségével. Tehát ez az első olyan, a mai munkaerő-piacon még jelen lévő generáció, amelynek aktivitása egybeesik a piacgazdaság megjelenésével.

A korcsoport vizsgálatának fontosságát indokolja az is, hogy jelenleg szülőként napjaink tizen- és huszoneves korosztályának szocializációjában, művelődési motivációjában is meghatározó szerepet játszik. Életkora miatt a munkaerő-piacon részben hátrányos helyzetűnek tekinthető, ez a kitétel azonban ebben a korcsoportban is csak az alacsonyabb képzettségű munkavállalókra igaz (*Sz. Molnár 2005a*), hiszen a magasabb iskolai végzettséggel, ezen belül diplomával rendelkezők tartósan munkaviszonyban állnak, és sokan közülük vezetői pozíciót töltenek be.

Megállapítható tehát az, hogy a 40-50 év közöttiek munkaerő-piaci státusza a képzettek és továbbképzésben részt vevők vonatkozásában magas szinten biztosított, ugyanakkor a tanulásból kimaradók veszélyeztetettek.

Hazánkban a vizsgált korcsoportba tartozók foglalkoztatottsága összességében elmarad a nyugat-európaiaktól (*Eurostat 2006*). Ennek oka részben a magyar jogszabályi háttér alapján elérhető, inaktivitást biztosító ellátási formák igénybevétele, a munkaerő-piaci részvétel, illetve a foglalkoztatást elősegítő képzés helyett. Aggasztó jelenség, hogy a gazdaságilag nem aktív státuszban lévők legnagyobb része a későbbiekben sem kíván visszatérni a munkaerő-piacra (*KSH 2010*).

Ezen inaktív réteg foglalkoztatásának akadálya leginkább a tudástársadalom elvárt kompetenciáinak nem megfelelés (ilyen többek között az IKT technológia ismeretének, az idegen nyelvnek, valamint a projektmunka képességének hiánya), illetve az alacsony iskolai végzettség, vagy a még meg sem szerzett, vagy elavult szaktudás. „Ebben a rétegben feltűnő, - írja *Mihály Ildikó* - a női inaktivitás emelkedése az utóbbi években, ami ellentétes az EU ez irányú folyamataival. Ennek magyarázata lehet a női inaktivitás kedvező megítélése és

elfogadása ebben a társadalmi rétegben.” (Mihály 2005, 59-68). Jól látszik az a tendencia, hogy akik nem tanultak, vagyis nem pótolták elavult vagy hiányos ismereteiket, nem képezték tovább, illetve át magukat - a nem piacképes szakképesítéssel rendelkezők esetében - gyakran elvesztették állásukat és közülük nagy számban mára hátrányos helyzetűvé és gyakran tartós munkanélkülivé váltak. A képzettség hiánya mellett esetükben a munkaerő-piaci hátrányt fokozza az életkor, ami miatt kevés eséllyel pályáznak állásra a 40 évnél idősebbek. Ez az alacsonyan képzett, a munkaerő-piacról kiszorult réteg gyakran szegénységben él és a szociális ellátórendszer támogatására szorul. Helyzetük azért is aggasztó, mert a foglalkoztatáshoz szükséges tudás hiányában kevés annak az esélye, hogy a nyugdíjigogosultsághoz szükséges szolgálati időt megszerzik, ezért várhatóan időskorban is a szociális háló védelmét igénylik majd.

A központi adatsorok ugyanakkor azt is igazolják, hogy a korosztály munkaviszonyban álló, magasabban képzett rétege aktív és motivált résztvevője az élethosszig tartó tanulásnak. Ez az aktivitás elsősorban a szabadidő keretében, saját és munkáltatói források finansziális felhasználását jelenti, amely elsősorban a munkaviszonyban állókra, illetve a magasabb végzettséggel rendelkezőkre jellemző, hiszen a Munkaerő-piaci Alap által támogatott, munkanélküliekre irányuló szakképző programoknak csak mintegy 11%-a fordítódik e korosztály képzésének finanszírozására, az állami támogatások elsődleges élvezője, miként azt a 7. fejezetben bemutatom, ezen a területen a 25-35 éves korosztály.

A központi források és programok elsősorban a felzárkóztatást és az esélyegyenlőséget szolgálják, nincs elfogadott jogszabály a tanulásban ön-, vagy munkáltatói finanszírozással részt vevő, motivált felnőttek és az őket foglalkoztatók támogatására, a nemzetközi gyakorlatban sikerrel alkalmazott módszerek (képzéshelyettesítés rendszere, tudásbeszámítás, tanulási voucher) széleskörű alkalmazására. Nem épült ki teljes mértékben az élethosszig tartó tanulás jogszabályi és pénzügyi támogató rendszere sem (Bancsók-Kiss 2006).

Úgy vélem, érdemes megvizsgálni azt a hatásrendszert, mely a képzésben lévőket motiválja, disszertációm első célcsoportját ezért a 40-50 éves korosztály tanulásban aktív résztvevői képezik. A vizsgálat azonban véleményem szerint csak akkor lesz hatékony, ha ezzel párhuzamosan, a képzésben lévők részéről jelzett igényeket, problémákat, nehézségeket összevetjük az élethosszig tartó tanulás képzési kínálatával és a tanulástámogatás lehetőségeivel. Ennek alapján nyílik majd mód előremutató összefüggések feltárására, és javaslatok megfogalmazására, amelyek hozzásegíthetnek javaslatok megfogalmazásához.

1.1. A dolgozat célja, kérdései, hipotézisei

A dolgozat célja, hogy feltárja az élethosszig tartó tanulás magyarországi rendszerét és társadalmi funkcióit, vizsgálja annak működését és hatását az egyén életútjának alakításában. Ennek megfelelően a szakirodalmi áttekintés célkitűzése az volt, hogy feldolgozza azokat a tanulmányokat, hazai és nemzetközi dokumentumokat, amelyek az élethosszig tartó tanulás paradigmává válásával, és jelenlegi feladataival foglalkoznak.

Ennek keretében tanulmányoztam a felnőttkori tanulás legfontosabb jellegzetességeit, a felnőtt tanuló tanulási képességeit, a tanulás külső és belső motivációját, a felnőttkori tanulás és a tudás tartalmának korszerű értelmezéseit, a legfontosabb andragógiai és tanuláselméleteket. Központi adatsorok felhasználásával elemeztem az élethosszig tartó tanulás magyarországi célrendszerét, a foglalkoztatási helyzet és a tanulás kapcsolatát, vizsgáltam a felnőttkori tanulásban való részvétel hazai adatait és tendenciáit, segítségével elsősorban a 40-50 év közötti korosztály mutatóit elemezve bemutattam a felnőttképzés hazai intézményrendszerét, és abban a vizsgált korosztály részvételi arányát.

Empirikus vizsgálatom két szakaszból állt, egyrészt a célesoportba tartozó, jelenleg tanuló felnőttekre, másrészt a felnőttképzéssel foglalkozó intézményekre irányult, összevetve a korosztály tanulási jellemzőit a kínálati oldal sajátosságaival.

a, A 40-50 éves korosztályba tartozó, tanuló felnőttekre irányuló kérdőíves és interjú módszerére épülő vizsgálatom célja, hogy

- Feltárja a mintába került felnőttek társadalmi, iskolázottsági és foglalkoztatási jellemzőit, családi háttérét, a választott képzés tartalmi és kimeneti jellemzőit.
- Vizsgálja a kompetenciákat, képzési motivációt, a tanulás során felmerülő problémákat és nehézségeket, valamint a tanulás családi és munkahelyi támogatottságát, a tanulásban részt vevő felnőttek képzés iránti attitűdjét, szabadidős szokásait.
- Bemutassa, mely információforrásokat preferálnak elsősorban a felnőtt tanulók, illetve találkoztak-e képzésük, pályavitelük során a tudásbeszámítás lehetőségével.

b, A felnőttképzéssel foglalkozó szervezetekre vonatkozó kvalitatív vizsgálat célkitűzése

- Vizsgálni a mintába került képző intézmények helyét a felnőttképzés magyarországi rendszerében, a fenntartó, a működési engedély és a képzési kínálat alapján.

- Feltárni a különböző korosztályok differenciált támogatásának jellemzőit, a hallgatói lemorzsolódás mértékét és okát, valamint a megrendelői szférával való kapcsolattartás és a résztvevőknek szóló tájékoztatás eszközeit.
- Bemutatni a képzésszervezés jellemzőit, a hallgatói motiváció, elégedettségmérés és hallgatói nyomon követés, valamint a tanulástámogatás alkalmazott módszereit.

A kutatás hipotéziseinek megfogalmazása

1. Az Európai Unió tagországai, köztük Magyarország nagy figyelmet és jelentős anyagi forrásokat fordítanak az életen át tartó tanulás támogatására. Az élethosszig tartó tanulás egyes elemeinek összehangolása azonban még nem kellően kidolgozott, számos kérdés, pl. az átjárhatóság és a tudásbeszámítás, a tanulástámogatás módszereinek széleskörű alkalmazása, a minőségbiztosítás, valamint a munkáltatói elvárások nem jelennek meg kellő súllyal a felkínált programokban, hiányos a motivált felnőttek támogatása.

A hipotézis igazolása során megválaszolandó kérdések:

- Milyen fő tendenciák, mutatók és módszerek jellemzőek a 40-50 éves korosztály magyarországi képzésére?
 - Hogyan kapcsolódik össze hazánkban a foglalkoztathatóság és az élethosszig tartó tanulás kérdésköre?
2. A 40–50 éves korosztályhoz tartozók között elsősorban a folyamatosan foglalkoztatott, magasabb iskolai végzettségűek rendelkeznek a permanens művelődés szemléletével. A képzésben való részvétel esetükben elsősorban a foglalkoztatás és karrierépítés célját szolgálja, ezért ez a motivált réteg elsősorban a kvalifikációt nyújtó képzéseket preferálja, a felsőfokú végzettség megszerzésének és a szakmai továbbképzésnek az igénye markánsabban jelenik meg körükben, mint az országos átlagban. A képzésben való részvétel feltétele azonban a családi és a gazdasági háttér megléte. A képzésbe kerülők a képzés megkezdésekor már számos tanulásban is hasznosítható kompetenciával rendelkeznek, ugyanakkor az anyagi források és a szabadidő hiánya megnehezíti, sok esetben megakadályozza a tanulmányokban való részvételt.

A hipotézis igazolása során megválaszolandó kérdések:

- Mennyire ismert és elfogadott az életen át tartó tanulás szemlélete a mai Magyarországon, a gazdaságilag aktív népesség körében általában, és különösen a 40-50 év közötti korosztályban?

- Melyek azok a motiváló tényezők és mik azok a nehézségek, amelyek a tanulásban való részvételt befolyásolják?
- Milyen háttérrel, elképzelésekkel és elvárásokkal kerülnek képzésbe a felnőttek?
- Melyek azok a kompetenciák, amelyekre szükség van a jó munkaerő-piaci pozíció és az életminőség sikeres megtartásához, javításához? Felismerik-e az érintettek ezeknek a kulcsképessegeknek a fontosságát és tisztában vannak-e az elérésük, fejlesztésük módjával?

3. A felnőttképző szervezetek gyakorlatában nem jelenik meg hangsúlyosan a különböző korosztályok támogatása, a képzésszervezés, valamint a hallgatói motiváció és a lemorzsolódás kezelése során ritkán veszik figyelembe a hallgatók életkori sajátosságait. Nem jellemző a képzők gyakorlatában a nonformális módon megszerzett tudás elismerése, és az atipikus képzési formák széleskörű alkalmazása.

A hipotézis igazolása során megválaszolandó kérdések:

- Felkészültek-e a felnőttképző szervezetek a felmerülő egyéni és társadalmi igények kielégítésére és a potenciális célcsoport megfelelő tájékoztatására, motiválására, és a felmerülő nehézségek kezelésére?
- Milyen oktatástámogatási és hallgatókat motiváló, tájékoztató módszereket alkalmaznak jellemzően a felnőttképző intézmények?

4. Várhatóan a kutatás eredményeképpen konkrét javaslatok fogalmazhatók meg az élethosszig tartó tanulásban való részvétel elősegítésére, a hallgatói motivációt növelő esetleges intézkedésekre (anyagi és időfelhasználást biztosító támogatások növelése, tudásbeszámítás szélesebb körű alkalmazása, stb.). Feltételezésem szerint a kutatás hozzájárulhat ahhoz, hogy a korosztály képzésére vállalkozó szervezetek munkája hatékonyabbá váljon, gyakorlatukban a hallgatói lemorzsolódás csökkenjen.

A hipotézis igazolása során megválaszolandó kérdés:

- Milyen módszerekkel lehetne bevonni a tanulásból kimaradó felnőtteket az élethosszig tartó tanulásba?

1.2. A kutatás módszerei, eszközei, mintája

Az empirikus vizsgálat előkészítése során az adatgyűjtés módszereinek kiválasztása előtt szükségesnek tartottam a téma elméleteit feldolgozó szakirodalmi háttér és a vonatkozó

jogszabályok áttekintését, valamint a rendelkezésre álló központi adatforrások, elsősorban a Központi Statisztikai Hivatal, az Állami Foglalkoztatási Hivatal, valamint a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet adatsorainak és a felnőttképzés nyilvántartási és akkreditációs adatbázisának elemzését, az eredmények összevetését az OECD, az Eurostat és a CEDEFOP adatbázisában szereplő főbb tendenciákkal. A statisztikai adatok és a szakirodalmi háttér feldolgozását követően került sor az empirikus vizsgálatra, melynek eredményeit a nyolcadik, kilencedik és tizedik fejezetben foglaltam össze. Vizsgálatomban kvantitatív és kvalitatív módszereket (*Vicsék 2006, 159-162; Héra-Ligeti 2006, 30*) egyaránt alkalmaztam annak kutatására, hogy a felnőttképzésben részt vevő, 40-50 éves korosztályba tartozó felnőttek életében mit jelent a tanulási tevékenység. Az adatgyűjtés során a reprezentativitás igénye nélkül 103 válaszadó bevonásával kérdőíves felmérést végeztem, melynek célja az volt, hogy a témára vonatkozó interjú kérdéseimet pontosítsam, előkészítsem. Ebben a kérdőívben a kérdések a megkérdezett családi és szociális helyzetére, előzetes iskolai végzettségére, munkaerő-piaci aktivitására és munkáltatójára vonatkoztak, de igyekeztek feltárni a válaszadó kompetenciáit, a választott képzés jellemzőit és informálódási szokásait is (*a kérdőívet az 1. melléklet tartalmazza*).

Tudatában voltam annak, hogy a téma vizsgálata számos egyéni sajátosságot vet fel, amely a megkérdezettek szubjektív háttérét és motivációját tükrözi, ezért az jellegénél fogva kvantitatív vizsgálattal önmagában nem feldolgozható, ezért *Seidmann (2002)* szempontrendszerét figyelembe véve az adatgyűjtéshez az interjú módszerét is alkalmaztam (*2. melléklet*).

A felnőttképző intézmények vizsgálata szintén interjú módszerével készült el (*3. melléklet*).

Az interjú kérdései mindkét esetben nyílt kérdések voltak, a válaszokat a megkérdezettek az általuk megjelölt helyen, magánszemélyek általában otthonukban, míg a képző szervezetek munkatársai munkahelyükön adták. Az interjúk időtartama 1-2 óras volt. A beszélgetések mintegy 15%-ban az interjúalany nem járult hozzá hangfelvétel készítéséhez, a többi esetben a beszélgetéseket magnetofonnal és diktafonnal készítettem, azokat legépelttem.

A képzésben részt vevőkkel készített interjúban a 40–50 éves korosztály permanens művelődésben való részvételének egyéni szempontjait, jelenlegi kompetenciáit, valamint az információhoz jutás meghatározó forrásait kívántam feltárni.

Ezzel párhuzamosan interjú készült a felnőttképző intézmények képviselőivel is, amely a képzésben részt vevők számára, életkorára és előképzettségére, valamint a

lemorzsolódás adataira vonatkozott. Kérdések irányultak a képzési kínálat kialakításának hátterére, valamint a képző marketing és motivációs eszközeire, gyakorlatára.

Az empirikus kutatás során kapott kvantitatív adatok Excel fájlba való rögzítését követően azok feldolgozása SPSS programmal történt. Az interjúk során kapott narratív válaszok elemzése *Vicsek (2006)* és *Sántha (2009)* szempontrendszerét figyelembe véve készült el.

1.3. Konceptualizáció, a fogalmak meghatározása

Az alábbiakban a téma jelentős szakirodalmából csak azoknak a fogalmaknak, összefüggéseknek a tisztázására vállalkozom, amelyek szükséges és elengedhetetlen feltételei voltak a kérdőív és interjúkérdések összeállításának, az eredményes vizsgálat és az összehasonlító elemzés elkészítésének. A használt definíciók között alapvetően és elsődlegesen fontos a felnőtttség, a felnőttekre irányuló hatásrendszerek, és a permanens művelődés és életen át tartó tanulás fogalmának általam használt értelmezése, valamint a vizsgált korosztály sajátosságainak bemutatása.

Az irodalmi áttekintés során nehézséget okozott a különböző szakirodalmakban az egymástól eltérő képzési rendszerek jellemzésére használt terminológiák összehasonlíthatósága, ezért a felnőttekre irányuló hatásrendszerek meghatározását mindig az eredeti irodalom szóhasználatának megfelelően alkalmazom, a szövegkörnyezet és a téma kívánalmai szerint.

Az andragógia kifejezést a neveléstudományok rendszerébe illeszkedő, relatív önállósággal rendelkező tudomány megnevezéseként használom, amely magába foglalja a felnőttekre irányuló hatásrendszerek teljességét.

Dolgozatomban a felnőtttség kifejezés használatakor annak andragógiai értelmezését alkalmazom. Ezzel eltérek a hétköznapi szóhasználattól, ahol felnőttségnek a gyermekkort követő életszakaszt tekintjük.

Annak eldöntése, hogy az adott társadalom mit tart a felnőttkor kezdetének, a közösség kulturális sajátosságai szerint eltérő lehet (*Zrinszky 2005, 7-26*). A felnőtttség értelmezésében és szakaszolásában az is meghatározó, hogy az adott társadalomban milyen hosszú a várható élettartam. A korai társadalmakban és a természeti népeknél a nagykorúság anatómiai, biokémiai, fiziológiai érés eredménye, amelynek tényét beavatási szertartásokon ünneplik.

Emellett azonban már az ókorban megjelent az a megközelítés, amely szerint a felnőttkor kezdetének a naptári életkor tekinthető, ennek elérése jogi nagykorúságot ad. Erre a

szemléletre jó példa Szólón i.e. V. századból származó dekádós felosztása, mely az emberi életet öt jól elkülöníthető életszakaszra osztja, ahol az ötvenes évtizedet már a hanyatlás időszakaként említi. Ezen korai elméletek másik, egyszerűbb felosztása az emberi életet két korcsoportra különíti el, ilyen periodikát alkalmazott például Servius Tullius az i.e. VI. században, a 45 év alattiakat fiataloként, az ennél idősebbeket öregként említve. Erre a megközelítésre még a reneszánsz idejéről is találunk példát.

A várható élettartam emelkedése a felnőttiségről alkotott elméletek differenciálódását is eredményezte. A felnőttiség fogalmát a különböző érettség elméletek meghatározott jellegzetességek együtteseként határozzák meg.

A behaviorista *Gordon Allport (1980)* klasszikus személyiségérettség elmélete a felnőttiség kritériumainak az alábbi feltételek együttes teljesülését tekinti: az én érzésének kiterjesztése, másokkal való meghitt viszony kialakításának képessége, az érzelmi biztonság, a valóság hű percepciója, vagyis az egyénre jellemző egységes világgép, életfilozófia kialakulása.

Bírálói, az ún. genetikai pszichológia képviselői (*Piaget 1997; Wallon 1971*) azt vallják, hogy a felnőttkor kritériumait lehetetlen egyértelműen meghatározni.

Pöggeler (1971) a felnőttiséget nem tekinti statikus állapotnak, hanem azt folyamatként értelmezi. A felnőttiség minőségkritériumaként a testi, lelki, szellemi érettséget, a teljes élet tapasztalatát, az élet önálló alakításának képességét, a nagykorúságot, autonómiát, a személyi kötöttségtől való szabadságot és a formálhatóságot jelöli meg. A differenciális érettség elméletek képviselőjének, *Dochlemannak (1979)* értelmezése szerint a különböző történeti korokban a felnőttiségnek egymástól eltérő értelmezései voltak elfogadottak. Ez az irányzat a modern, vagyis a XX. század második felének felnőttjére jellemző sajátosságoknak a folytonos teljesítménykésztetés meglétét, a fokozott önállóságot, önfejlesztő és szociális célok vállalását, az empátiát, toleranciát és interperszonális kapcsolatok fenntartásának képességét tekinti. Látható, hogy ezek az elméletek a felnőttiség meghatározó kritériumrendszeréből egy-egy tulajdonságot emelnek ki, de elfogadják a többi elem meglétének nélkülözhetetlen voltát is.

A döntésképeség meglétét vizsgálja, ezért a párválasztásban és a foglalkoztatásban való önállóságot és autonómiát emeli ki a felnőttnevelés vonatkozásában *Doll (1936)* és *Sirota (1969)*, míg *Super (1957)* a pályaválasztási érettség és a foglalkoztatáshoz kapcsolódó szakaszokban történő teljesítőképeség alapján beszél a felnőttkorról.

A modern andragógia értelmezésében a felnőttkor a pszichikus érettségen alapuló szociális önállóság kezdete, amelyet *Bábosik (2004)* az „autonóm szabályozású,

közösségfejlesztő és önfejlesztő magatartás- és tevékenységformák kialakulása, megszilárdulása" -ként definiál (Bábosik-Mezei 1994, 43), értelmezésében a felnőttre önállóság, önálló világkép és értékrendszer, megszilárdult morális vonások kialakulása jellemzőek.

A 2001. évi CI. törvény a felnőttképzésről értelmező rendelkezéseiben az alábbiakban definiálja a felnőtt fogalmát. „*Felnőtt*: felnőttképzésben részt vevő természetes személy, aki külön törvényben meghatározottak szerint tankötelezettségét teljesítette”.

Az általam használt fogalmak bemutatása során fontos a felnőttre irányuló hatásrendszerek pontos meghatározása is, hiszen a felnőttképzés fogalmának értelmezésében a különböző országok szaknyelvi terminológiai jelentős eltéréseket mutatnak.

A felnőtt személyiség formálásának tartalmi definiálása azért is nehéz, mert annak tárgya, elméleti megközelítései és módszertana napjainkban is folyamatosan és jelentősen módosul, az andragógia tudományban rendszeresen jelennek meg és kapnak hangsúlyt új funkciók, formák és módszerek.

Egyetérték Zrinszky (2005, 126) azon megállapításával, hogy a *felnőttnevelés* kifejezést szemantikailag bizonyos kontextusokban elméletre, más esetekben az elmélet tárgyára vonatkoztatva alkalmazzák, ezek a különböző megközelítések különösen szembetűnőek, ha a fogalom meghatározása során a kulturális és nyelvtérleti különbségeket is figyelembe vesszük.

A német *die Bildung* kifejezés egyaránt jelent művelődést és képzést, de a szakirodalomban használatos *Weiterbildung* (Gruber 1995; Juhász 2007), kizárólag továbbképzést jelent. *Pöggeler* a „*Bildung*” kifejezés mögötti individuális tartalmat, vagyis a folyamat egyéni érdekeket kiszolgáló jellegét hangsúlyozza (Pöggeler 1996), ezáltal eltér az angolszász eredetű „adult education” (Derrick 2003) elsősorban társadalmi szocializációs funkciót jelentő, valamennyi képzési formára, valamint a formális rendszeren túl az informális és nonformális területre kiterjedő értelmezésétől. Franciaországban az „*éducation des adultes*” és a „*éducation populaire*” fogalmak egymás mellett használatosak, ezzel jelezve, hogy a felnőttekre irányuló hatásrendszerek a felnőttképzést és a népnevelést egyaránt jelentik.

A magyar gyakorlatban a *felnőttnevelés*, a *felnőttképzés* és a *felnőttoktatás* egyaránt használatos kifejezés. Benedek András - Csoma Gyula - Harangi László Felnőttoktatási- és képzési lexikon (A-Z) 2002-es kiadásának szócikkei az alábbiakban határozzák meg a fogalmakat:

„A felnőttnevelés a nagykorú és felnőtt ember személyiségének meghatározott célok érdekében folyó, céltudatosan szervezett fejlesztése, szervezett formális és nonformális folyamatok összessége.” (Benedek-Csoma-Harangi 2002, 172)

„A felnőttképzés szűkített értelemben a felnőttek szakmai képzése, továbbképzése és átképzése.” (Benedek-Csoma-Harangi 2002, 163)

„Felnőttoktatás a felnőttnevelés azon területe, amely döntően ismeretnyújtáson és elsajátításon keresztül valósul meg.” (Benedek-Csoma-Harangi 2002, 172)

A meghatározásokból látható, hogy hazánkban a felnőtt személyiség formálásának tágabb értelmezése honosodott meg, amely az andragógia hatásrendszerét személyiségfejlesztést, képzést, továbbképzést és ismeretnyújtást egyaránt magában foglaló, az élet valamennyi színterére kiterjedő folyamatnak tekinti. Dolgozatomban a fogalmat magam is ebben az értelemben használom. Véleményem szerint ebből a definícióból kiindulva magyarázható meg a *tanulás egy életen át*, vagyis az *élethosszig tartó tanulás* kifejezés gondolati tartalma.

Disszertációm címében a *permanens művelődés* kifejezés használata tudatos, hiszen ez a meghatározás szervesen illeszkedik az életen át tartó tanulás fogalmának jelentéséhez, értelmezésében annak közvetlen előzményének tekinthető. Az alábbiakban azt kívánom bemutatni, hogy a fogalmak tartalmának bővülése mennyire jól tükrözi azt a szemléleti változást, amelynek hatására a felnőtt személyiség formálásának kérdése a társadalmi-gazdasági fejlődés egyik alapvető kérdésévé változott.

A *permanens művelődés* koncepciója az 1960-as években jelent meg a felnőttképzésben az UNESCO montreáli konferenciáját követően. Hivatalos jelentését az UNESCO által 1972-ben kiadott Faure-jelentésben kapta, amelyben a szervezet a permanens művelődés fő funkciójaként az egyén a tanuló társadalom kihívásaira (UNESCO 1972, 181-182) való felkészítéseként jelölte meg. Ez a megközelítés kezdetet adott annak az 1996-ig, az UNESCO hamburgi konferenciájáig tartó folyamatnak, amelynek során az életen át tartó tanulás paradigmává vált (Óhidy 2006a, 89-98).

Óhidy Andrea értelmezésében a permanens művelődés-oktatás koncepció válasznak tekinthető Philip H. Coombs oktatási világválságot jelző diagnózisára, okát a szerző a megváltozott társadalmi környezet és az elavult oktatási rendszerek közötti ellentétben határozta meg (Coombs 1969).

Ez a megközelítés jól illeszkedik ahhoz a Maróti Andor (2002; 2005a; 2007; 2008, 3-8) által képviselt gondolatkörhöz, amely szerint a permanens művelődés szemlélete azért nagyon fontos, mert egyre bonyolultabbá váló világunkban az általános műveltséget előtérbe helyező, iskola által közvetített tudás már nem elégséges, a műveltség tartalmát nem lehet pusztán az ismeretek elsajátításával meghatározni, mert az a gondolkodás és cselekvés megújításának képességét is jelenti. A műveltség jellegének ebből az értelmezéséből az

következik, hogy a tanulás nem lezárható, hanem az élet egészét átfogó folyamat (*Maróti 2008; Durkó 1980; Mihály 1980*).

A permanens művelődés legfontosabb módszertani eleme Zrinszky megközelítésében az önirányítás képessége és jelentősége a tanulási, művelődési folyamatokon belül (*Zrinszky 2005, 85*). A permanens művelődés, mint rendszer, egységes egészet képez, érintve a családi és iskolai, valamint az iskolán kívüli nevelést.

Az UNESCO 1972-es tokiói konferenciáján a permanens neveléssel párhuzamosan megjelent a tanuló társadalom fogalma is (*Husén 1974*). Ezzel a permanens művelődés tartalma kibővült, mivel a tudás, mint *emberi erőforrás* gazdaságtudományi tényezővé vált (*Schultz 1983*). Arra a kérdésre, hogy ez a felismerés képzési igényként hogyan jelenhet meg a felnőttképzésben, az UNESCO (1970) értelmezéséből kiindulva az OECD nagyon gyorsan, már 1973-ban reagált, és a gazdasági kihívásoknak és a versenyképesség megtartásának megfelelően kidolgozta a *Recurrent Education* (visszatérő oktatás) programját. Majd 1976-ban az UNESCO Nairobiban megtartott 19. ülészakán (*Sz. Tóth 1979*) ennek a kérdésnek a keretében előtérbe került a képzési hiányosságok pótlása, kiegészítő oktatás, képzés, továbbképzés, ezzel a foglalkoztathatóság biztosításának kérdése.

A szocialista országokban ezzel egy időben a szakmai képzés mellett, az ideológiai nevelés lehetősége és szükségessége is megfogalmazódott a permanens művelődés keretein belül (*Mihály 1980*).

A kilencvenes években terjedt el a permanens nevelés fogalmát felváltva az *életfolyamatos tanulás* kifejezés, amely az UNESCO 1997-es Hamburgi konferenciáját követően (*Koltai 2003*), már deklaráltan magában foglal minden formális, informális vagy nonformális keretek között végzett tanulási tevékenységet, amely személyes, állampolgári vagy foglalkoztatási szempontból tudás, készség- vagy képességfejlesztés, az iskoláskor kezdetétől az emberi élet végéig tart.

2. A felnőttkori tanulás pszichológiai háttere és andragógiai elméletei

A felnőttkori tanítás-tanulás hatékonyságához kapcsolódóan, a felnőtt személyiség formálása és a felnőttkori tanulás vizsgálata az andragógia egyik alapkérdése. Úgy vélem, ennek a kérdésnek az áttekintése elengedhetetlen abban a vonatkozásban is, hogy tisztázzuk, kognitív akadályok, vagy az andragógiai hatásrendszerhez való hozzáférés hiánya okozhatja a felnőttek jelentős részének távolmaradását az élethosszig tartó tanulástól.

A kérdés megközelíthető politikai, filozófiai, andragógiai, kulturális, társadalomtudományi, pszichológiai, vagy akár gazdaságtudományi nézőpontból egyaránt. Ebben a fejezetben ezen nézőpontok andragógiai megközelítéseinek sajátosságait gyűjtöttem össze, amelyek bemutatásával azt kívánom igazolni, hogy az élethosszig tartó tanulásban való részvétel, vagyis a tanulás képessége az egészséges felnőtt biológiai adottsága, ugyanakkor a tanulás a felnőttet meghatározó kulturális, társadalmi és gazdasági háttér befolyása mellett alapvetően az egyén motivációjától függ.

A felnőttkori tanulás andragógiai elméleteinek bemutatása során részben igazodni kívánok *Zrinszky (2005, 134-158)* rendszertanához, amely az elméleteket két jelentős területre, a gazdaságtani és a társadalomtudományi megközelítésre koncentrálvá mutatja be, utóbbiba sorolva azokat a megközelítéseket, amelyek elsősorban a nevelés és a személyiségfejlesztés jelentőségét hangsúlyozzák. A téma tárgyalása, vagyis a felnőttkori tanulási képesség sajátosságainak megismerése véleményem szerint kulcskérdés, minden fejlesztés alapját képezi, ezért a fejezetben bemutatom a pszichológia tudományának erre vonatkozó eredményeit is. A témakörhöz kapcsolódó alapfogalmak értelmezésével, valamint az élethosszig tartó tanulás esztétörténeti és fogalmi változásaival a dolgozat külön fejezetei foglalkoznak.

2.1. A felnőttkori tanulás lehetőségének pszichológiai megközelítése, a kognitív működés életkori változásai

A felnőttkori tanulás sajátosságainak elemzése kapcsán a továbbiakban röviden áttekintem az emberi kognitív képességek kialakulásának általános jellemzőit, elsősorban az idegrendszer változásaira koncentrálvá. Vizsgálatok alapján ismertetem, milyen kísérleti bizonyítékok állnak rendelkezésünkre, amelyek azt igazolják, hogy az idegrendszer és a kognitív képességek fejlődése nagyon szoros párhuzamba állítható, és a fejlődési folyamatok

közül számos nem fejeződik be, illetve a képességek nagy része még nem indul hanyatlásnak a negyvenes évek kezdetén.

A bemutatott eredmények ismeretében arra szeretnék rávilágítani, hogy az idegrendszer és a kognitív képességek kialakulását nem követi azonnal hanyatlás, hanem még hosszú ideig a képességek további érése, új stratégiák megjelenése és minőségileg más kognitív képességrendszer, valamint idegrendszeri működés jellemző, vagyis lehet tanulni felnőttkorban is.

2.1.1. A kognitív képességek és neurológiai bázisuk kialakulása

Az emberi agy magas szintű képességei még a genetikailag rokon emberszabású majmokhoz képest is egyedülállóan fejlettek, ám ezek a képességek csupán hosszú ideig tartó fejlődés után nyilvánulnak meg teljes egészében, vagyis: bár az emberi agy intenzív növekedése és fejlődése már a születés után megkezdődik és a serdülőkorig rendkívül intenzíven folytatódik, összefüggésben a kognitív képességek gyarapodásával, de számos agyi struktúra még a felnőttkorban is alakul, változik.

Az agykéreg érése olyan általános mechanizmussal jellemezhető, amelynek első lépéseként nagyszámú idegsejt-kapcsolódás, vagyis szinapszis képződik, majd ezt követően ezek egy része megszűnik, másik része viszont hatékony neurális hálózatot hoz létre (*O'Hare-Sowell 2008*).

Az agy érésének ez a folyamata nem azonos időben és nem azonos sebességgel következik be az agy valamennyi területén. A legkorábban az elsődleges látókéreg, illetve a motoros területek érnek (*O'Hare-Sowell 2008*), de például a nyelvi funkciókért felelős területek a legkésőbbi érok közé tartoznak: itt – összhangban a nyelvi képességek folyamatos fejlődésével – az érés belenyúlik a felnőttkorba.

A gyermekkorra elsősorban a figyelemért és döntési funkciókért felelős agyi funkciók érési folyamata jellemző, mely összefügg az intelligencia kialakulásával (*Wilke et al. 2003, 202-215*), míg serdülőkorban a szociális kontrollt működtető orbitofrontális kéreg (*Frangou et al. 2004, 800-805*), felnőttkorban pedig a laterális prefrontális kéreg kialakulása jellemző, ez a magasabb szintű kognitív funkciók működtetését végzi (*Haier et al. 2004, 425-433*).

Az ember kognitív képességeinek fokozatos kialakulása tehát az agy érésével és az e képességek háttérben álló neuroanatómiai struktúrák folyamatos fejlődésével összefüggésben történik – másképpen fogalmazva a kognitív képességek állapota elválaszthatatlan a mögöttük álló neurális struktúrák állapotától. A továbbiakban azt

szeretném bemutatni, hogy ez a szoros kapcsolat megvan a serdülőkor után is, és hogy az agy a végső érettségét elérve bár továbbra is változik, ez a változás nem jelent hanyatlást.

2.1.2. A kialakult kognitív képességek változása

A pszichológia korai történetében elterjedt volt az a nézet, hogy az emberi elme fejlődése a fiatal felnőttkorra befejeződik, ezután a tudás és a személyiség nem esik már át lényeges változáson, és a képességek lassú, majd a növekvő életkorral fokozatosan gyorsuló romlást mutatnak. *William James (1950)* például úgy tartotta, hogy az ember pszichés fejlődése 25 éves kor körül befejeződik, és ezek után már csak lassú hanyatlás figyelhető meg.

A pszichológia mára már túllépett ezen a meglehetősen szélsőséges véleményen, de a közhiedelemben a mai napig tartja magát az a nézet, hogy a felnőttkor megmerevedést és a képességek lassú romlását, az öregkor pedig elbutulást, szellemi leépülést hoz magával.

Melyek tehát az agyi fejlődés és változás azon tendenciái, amelyek természetesnek tekinthetők a bevezetőben áttekintett életkor után, azaz 20-25 évtől az időskorig?

Az agy érése a fiatal felnőttkorra nagyrészt befejeződik. Az intelligencia életkori változásainak mérése – az életkorral járó életmódváltozás hatása miatt – komoly technikai nehézségekbe ütközik, ezért az ezzel kapcsolatos eredmények ellentmondóak. Az intelligencia bizonyos komponenseiben (például a figyelemben vagy a kreativitásban) némileg megfigyelhető romlás a növekvő életkorral, ám az intelligencia életkorfüggő változását pozitív irányban befolyásolja a megszilárdult ismeretek rendszerének gyakorlati alkalmazása. Az egyéni különbségek ennek mértékében azonban rendkívül jelentősek.

A felnőttkori kognitív változások talán legtöbbet kutatott területe az emlékezet. A munkaemlékezet és az új információk kódolása jól kimutatható deficitet szenved az életkorral (*Hedden-Gabrieli 2004, 87-97*). A károsodás azonban nem érinti ugyanúgy az emlékezet valamennyi területét: elsősorban az újonnan szerzett információk kódolása és előhívása sérül, de ez a változás is leginkább az időskorra jellemző (*Johnson et al. 2002, 64-67*).

A felnőttkori tanulásra vonatkozó kutatások másik fontos területe a figyelem (*Czigler 2005*) és annak fenntartási képessége. A kutatási eredmények (*Eysenck-Keane 1997*) azt bizonyítják, hogy a negyvenes évtizedben még nem kell fokozott figyelemromlással számolnunk, annak értéke még az optimális 82%-a, a dekoncentrátságot inkább az okozza, hogy az egyén jól begyakorlott és túltanult motoros programokat futtat le.

Semmiképpen nem mondhatjuk tehát, hogy a gyors gyermek- és ifjúkori érés után az agy és az elme azonnal lassú, és fokozó ütemű, vagyis progrediáló hanyatlásnak indul.

A fenti eredmények arra utalnak, hogy bár a kognitív képességek mély és átfogó változásokon mennek át az életkorral, ezek a változások az agy természetes érési folyamataival, és nem hanyatlásával függenek össze. A felnőtt személyek, ha a fiatalabbnál kevésbé hatékonyan is, de képesek új ismereteket elsajátítani, már *Thorndike (1928)* klasszikus kísérlete is illusztrálta *Adult Learning* című munkájában. Thorndike kísérleti eredmények alapján megállapította, hogy a felnőttek számára minden tanítható egészen 50 éves korig. Megállapította, hogy bár a tanulás optimuma a 25. életév körüli életszakaszra esik és ezt követően lassú hanyatlás következik, de a hanyatlás mértéke 50 éves korig legfeljebb 0,5%-nyi, és még akkor is összességében olyan teljesítményszintű, mint serdülőkorban volt. Igaz, hogy 50 éves kor után viszont felgyorsult ütemű hanyatlás következik be, viszont a Thorndike nyomdokain haladó kutatók felhívták a figyelmet arra, hogy az 50. életév utáni hanyatlás első szakaszai még mindig csupán a korábbi életszakaszok szintjére esnek vissza, amikor a tanulás cáfolhatatlanul lehetséges és eredményes volt. Az általános tendenciát Thorndike „a tanulási képességeket, mint az életkor függvényét mutató görbét”-vel ábrázolta. Ezek az eredmények kiegészítik Piaget szakaszos fejlődésről szóló elméletét, kiterjesztve azt a felnőttkori tanulásra: A tanulás tartalma ennek megfelelően a cselekvés révén interiorizálódik (*Piaget 1997*), és az emberi fejlődés részének tekinthető.

A humanisztikus pszichológia (*Maslow 1970; Rogers 1969; Knowles 1980*) a tanulást a neurológiai megközelítésnél tágabban, kölcsönhatásként értelmezi, az egyént olyan individuumnak tekintve, aki önmaga határozza meg az életét. *Rogers (1980)* a személyiséget nyílt dinamikus önszabályozó rendszernek tekinti. Személyiségelméletének alapfeltevése, hogy minden ember egy folyamatosan változó „én” központú élményvilágban él, amelynek csak egy része a tudatosan átélt tapasztalat. Önmegvalósítási törekvései során, amelynek célja a személyes növekedés, az egyén kapcsolatba kerül környezetével, annak visszajelzései beépülnek a személyiségképébe, meghatározva az önértékelést és az értékrendet.

A tanulás ennek a folyamatnak elengedhetetlen része, tehát az emberi élet teljes tartalmának, ezzel a felnőttkornak is az egyik jellemző tevékenysége, melynek célja az önfejlesztés. Ennek a folyamatnak a támogatása az andragógus egyik fontos feladata, eredményességében központi szerepe van a szabadságnak és az önállóságnak, amelynek háttérben pedig a megfelelő motiváltság és tanulási attitűd áll. A motiváció kialakítását, fenntartását és az eredményes tanulás módszereit vizsgálják a fejezet további részében bemutatásra kerülő andragógiai elméletek.

2.2. A felnőttek tanulásához kapcsolódó fontosabb andragógiai elméletek

A felnőtt korú ember, ezen belül különösen a 40-50 éves korosztályba tartozók tanulás iránti képességét a fentiekben bemutatott neurológiai-pszichológiai megközelítések megfelelő módon igazolták. A felnőttkori tanulási képesség vizsgálatának témakörét azonban hiba lenne ezen eredmények alapján lezárni, hiszen bár a tanulás iránti képesség - miként azt a kognitív pszichológia eredményei is alátámasztják - adott, a tanulásban való részvétel mégsem általános.

Ennek a problémának a további vizsgálata szoros összefüggést mutat a társadalmi hatásokkal, elvárásokkal, amelyek a tanulás iránti motiváció alapjául szolgálnak. A felnőttkori tanulás andragógiai megközelítései, felhasználva a társadalomtudományok eredményeit, ezt a hatásrendszert is vizsgálják.

Ebben a fejezetben a teljesség igénye nélkül elsőként azt vizsgálom, hogy melyek azok a tanítási-tanulási módszerek, amelyek leginkább alkalmasak a felnőtt életkori sajátosságainak megfelelő tanulás biztosítására. Erre a kérdésre a választ a tanuláselméletek áttekintése alapján keresem. Második kérdésem a képzésben való részvétel iránti igényének felkeltésére, a képzés társadalmi-gazdasági hátterére vonatkozik, ennek érdekében tanulmányozom a felnőttekre irányuló hatásrendszerek társadalomtudományi, szellemtörténeti és gazdasági megközelítéseit.

Cselekvéseméletek

A tanuláselméletek egyik nagy csoportját a cselekvéseméletek alkotják. Ezek alapjául a Jean Jacques Rousseau (1712-1778) és Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) gondolataiból a XX. századra kibontakozó reformpedagógiai irányzatok szolgálnak, amelyek a tanítási-, tanulási folyamat során a tanuló aktivitását helyezik a középpontba. A cselekvéseméletek közös jellemzője az a feltevés, hogy a tanulás cselekvés során jön létre. Az egyes elméletek leginkább abban térnek el egymástól, hogy ez az aktivitás a tanulás mely folyamataira van a legnagyobb hatással.

A tanulás Dewey (1976) klasszikus pragmatista felfogásában olyan cselekvés, amelynek alanya a külvilág folyamataiba beavatkozó, e beavatkozás eredményeként fejlődő ember, akinek tanulását a valós életproblémák ösztönzik. Ez a nézőpont a tanulást *problémamegoldásnak* tekinti, ennek során a felnőtt megoldandó feladatokkal szembesül és annak teljesítése során bővülnek ismeretei, változik meggyőződése, formálódik szemlélete. A

cselekvés folyamatában jól támaszkodhat az önálló problémamegoldása során a tanuló felnőtt előzetes ismereteire, tudására.

Hasonló nézőpontból kiindulva *Maróti Andor (1992)* a tanulási folyamatban a tanulói részvétel-központúságot emeli ki, amely a hagyományos oktatásban kialakult passzív tanulói szerepet felváltva problémafelvető, aktív magatartást feltételez.

A részvétel-központú oktatás a felnőttoktatási munkakört is differenciálja, hatására az andragógus szakterületen belül új típusú professziók jelentek meg: tutor, instruktor, animátor, moderátor. A specializált andragógusi tudás hatékony alkalmazásával válhat a tanítás-tanulás aktív, problémamegoldó folyamattá (*Sz. Molnár 2002, 2004; Kraiciné 2004a, 2006; Gelencsér 1998; Csoma 2003b, Maróti 2002*).

A cselekvést minden ember sajátosságának tekinti *Jerome Bruner (1960, 1966)*, akinek értelmezésében az ember természetes tanuló, az iskola és a tanár feladata ezért csak az, hogy önálló problémamegoldását támogassa. *Jean Piaget (1997)* már említett, klasszikusnak számító elmélete az ismeretszerzés és a képességek kialakulási folyamatában meghatározónak tartja a cselekvést, mint környezetet befolyásoló, átalakító tevékenységet.

A cselekvésemléletek másik csoportja nem a tanulás tartalmára, hanem a cselekvés folyamatára helyezi a hangsúlyt. Ezt a megközelítést képviselik a kognitív pedagógiai és andragógiai cselekvésemléletek (*Csapó 1992*), amelyek a tanulást az emberi értelem információfeldolgozási folyamatoként értelmezik. A tanár szerepe ebben a folyamatban értelmezésükben nem az ismeretek nyújtása, hanem az elsajátítás folyamatának megszervezése.

A tanulás során a cselekvés önmagában nem szűkíthető le az egyéni tanulási tevékenység és a tanári támogatás vizsgálatára, ezért az elméletek egy része a tanulási folyamatban a tanulócsoport működésére az ebben megfigyelhető csoporthatásokra koncentrálnak. Ebben a megközelítésben a résztvevő központúságot emeli ki *Freire (1973, 27-33)* és *Malcom Knowles (1980)*, akik a tanulót a céltudatos tanítási-tanulási folyamat aktív részesének, felfedezőnek tekintik. A résztvevő központú megközelítést fejleszti tovább *Xaver Fiederle (1989)*, aki „Sanft” modelljében a tanulócsoport egyénre gyakorolt hatását vizsgálva megállapítja, hogy a csoporthatás eredményeképp a tudástartalmak összegeződnek és a tanulás hatékonyságát javítják, egyúttal segítik az egymás iránti tolerancia és a kibontakoztatás lehetőségét. A modell ötvözi a kötött iskolai oktatást és a tanulócsoport kötetlen baráti beszélgetésként való együttlétét, és a felnőttek tanulásának optimumát a két hatásrendszer együttműködéseként határozza meg. A tanulást, mint cselekvési folyamatot megfigyelve, a reformpedagógia megközelítése (*Rogers 1969*) a tanulás indítékeként a tudás

iránti késztetést, vagyis a természetes kíváncsiságot tekintette a tanulás központi elemének, amely a megismerést, újítást sarkallja. Ez a kíváncsiság a folyamatokban való részvételre ösztönöz, és képes tartósan fenntartani a tanulás iránti vágyat.

A motivációt azonban nem csak a természetes kíváncsiság keltheti fel, állapítja meg *Nagy József (2002)*, hiszen a felnőttkori tanulás hatékonyságában kiemelkedő szerepe van a tudás hasznosíthatóságának is. A motiváció mellett értelmezésében a tanulás lehetősége függ a meglévő tudástól (képességek, műveltség, képzettség), és a társadalmi feltételektől. Akár az egyén, akár a társadalom *tanulási teljesítményét* vizsgáljuk, annak eredménye elsősorban a meglévő kompetenciától (a tudás és alkotóképesség mennyisége és minősége) és a tanulékonyaságtól (megújulási képességtől) függ.

Öntevékenység, mint tanulási képesség

A pedagógiai-andragógiai folyamat által kialakított tanulási képességet *Bábosik István (2004)* konstruktív életvezetésnek nevezi, benne a morális komponens és az öntevékenység, önfejlesztés meghatározó tényező. Ez a szemlélet jelenik meg *Borosán Lívia* személyiségértelmezésében is (*Borosán-Busi 2009*).

Bábosik neveléstudományában (*i. m. 30-32*) ez a két kompetencia a sikeres életvezetés kulcsa és az európai emberkép legfőbb sajátossága, egyben az emberi aktivitás meghatározója. A konstruktív életvezetés alapját motivációs személyiségkomponensek (szokások, példaképek-eszmények, meggyőződések) biztosítják, ezek funkciója a „magatartás adott történelmi és társadalmi elvárásoknak megfelelő, tartós, autonóm szabályozása” (*i. m. 32*).

Bábosik István értelmezésében a morális magatartás és tevékenységforma tartalma: a szellemi, fizikai és közéleti munka, az értékővő magatartás, a közösség szellemi, kulturális és természeti értékeinek védelme, valamint a segítőkészség, karitatív magatartás, tolerancia, fegyelmezettség.

Ez a felfogás tehát az egyéni sajátosságok figyelembe vétele mellett a teljes személyiség fejlesztésének fontosságát hangsúlyozza, melynek az életvezetésben meghatározó jelentősége van.

A fentiekben bemutatott tanuláselméletek szerint tehát a tanulás nem más, mint az egyén biológiai meglévő tanulási képessége, mely a cselekvés, problémamegoldás során fejlődik, ennek nyomán az új ismeretek és kompetenciák a régre épülve formálják, bővítik, alakítják a már meglévő tudást.

Konstruktivizmus

A fejezet elején ismertetett neurológiai-pszichológiai megközelítéshez talán legközelebb áll a felnőttkori tanuláselméletek közül a konstruktivizmus elmélete.

A konstruktivizmus integrálja a határtudományok, elsősorban a pszichológia eredményeit, neurobiológiai értelmezését adja *Pléh Csaba (1999, 3-14)*, aki úgy véli, hogy az egyén mentális konstrukciói a saját tevékenységekhez és a másokkal való interakciókhoz kapcsolódnak. Ebben a megközelítésben nyilvánvaló, hogy a konstruktivizmus képviselői szerint a tudástartalmak, vagyis „konstruktumok” egyénenként változóak, hiszen nem egyformák az előzetesen megszerzett ismeretek, a cselekvő egyén személyiségétől, előzetes tapasztalataitól és az őt körülvevő környezettől függően értelmezi és építi be az új hatásokat, és a megszerzett ismereteket. *Nahalka István (2003)* ezt az elméletet a pedagógiai valóságra alkalmazva megállapítja, hogy az embert körülvevő élet önmagában kialakít egy tudáskonstrukciót, amelyhez az iskolai tanulás által közvetített új tudásnak kapcsolódnia kellene. Nahalka szerint a tanulásban, a tudásátadásban jelentkező problémák egyik legfőbb oka az, hogy az iskola által közvetített ismeretek nem követik a valóság hatásaiként kialakult, folyamatosan épülő konstrukciókat.

A konstruktivizmus andragógiai megközelítése azt jelenti, hogy a felnőttkorban a meglévő tudáskonstrukciók tovább építhetők, hiszen az egyén saját meglévő ismereteire támaszkodva rendszerez, értelmez minden új információt, de autonóm akarata ellenére a felnőtt nem oktatható (*Siebert 1994, 162-168*). A felnőttek tanulásában rendkívül nagy jelentősége van a megértésnek, az előzetes ismereteknek és gondolati sémáknak, melyekre az új tudástartalom ráépül.

Témám szempontjából ennek a nézőpontnak kiemelten nagy a jelentősége, hiszen nyilvánvalónak látszik, hogy a felnőttkori tanulás az élet szerves része, amelynek nélkülözhetetlen eleme a motiváltság. Feketéné Szakos Éva az andragógiai konstruktivizmus képviselőjeként arra is felhívja a figyelmet, hogy minél szervezettebb az előzetes tudás, annál biztosabb és könnyebb az új ismeretek megkonstruálása (*Feketéné 2002, 2006*). Az andragógusnak ebben a folyamatban segítséget kell nyújtania a felnőtt számára, elsősorban olyan tanítási-tanulási módszerek alkalmazásával, amelyek lehetőséget adnak az empirikus tapasztalatszerzésre, a már meglévő elméletrendszerek átstrukturálására.

Feketéné a motivációs technikák konstruktivista alkalmazása során kiemeli a tanácsadás típusú felnőttoktatás jelentőségét (*Feketéné 2002, 37*), mely határterületet képez az andragógia és a pszichológia tudományterülete között, hiszen alkalmas a karriertervezés

lépéseinek kijelölése mellett a személyiség problémamegoldó folyamatainak erősítésére is. Ez a módszer képes a hibás tudáskonstrukciók átalakítására, és a viselkedést irányító valóságkonstrukciók tudatosítására (Szilágyi 2007). A konstruktivista tanulásméлет fókuszában az egyén áll, a nevelési folyamat feladata pedig nem más, mint az egyes emberek képességeinek fejlesztése és motivációja, annak érdekében, hogy képessé és érdekeltté váljon a tanulásra.

A felnőttkori tanulás társadalmi háttere

Zrinszky László (2005, 126-160) „*A felnőttképzés tudománya*” című művében egy önálló fejezetet szentel a felnőttkori tanulás hátteréül szolgáló andragógia hatásrendszerek fogalmi és tartalmi alternatíváihoz kapcsolódó andragógiai elméleteknek az összefoglalására. Ennek a rendszertannak az áttekintése alapján kitűnik, hogy a társadalomelméleti megközelítések a felnőttkori tanulást tágan értelmezve megállapítják, hogy abban a szociológiai tényezők, a felnőttek társadalmi és munkaerő-piaci helyzete is meghatározóak. Ez a megközelítés témám szempontjából nagyon fontos, mert a tanulási folyamatot nem önmagában, hanem tágabb kontextusba helyezve vizsgálja, alkalmat adva ezzel más társadalmi, vagyis makrokörnyezeti hatásrendszerek áttekintésére is, amelyek - ahogy azt látni fogjuk -, a tanulás iránti késztetésben és a tanulás támogatásában kapnak jelentőséget, illetve megmagyarázzák a passzivitás különböző okait is.

A társadalmi hatások egyik elsődleges, a tanulásra közvetlenül ható következménye a felnőttek különböző életmódja, mely kifejezésre jut a felnőttek életének időszerkezetében és a tanulás iránti motivációban egyaránt (Hankiss 2002; Andorka 1992; Csoma 2003a).

A szociológiai indíttatású társadalmi hatásvizsgálatoknak van tehát andragógiai konzekvenciája, vagyis megállapítható, hogy az életvitelt meghatározó késztetések a szocializáció során alakulnak ki, és különböző társadalmi csoportokban, kulturális környezetben egymástól nagyon eltérőek lehetnek.

Ezen tényezők fontosságát hangsúlyozza Brandenburg (1971), aki a felnőttkori tanulás folyamatait és a tanulási környezetet elemezve a tanulás legfontosabb elemeiként a motivációt, a szocializáció folyamatát (a megkivánt szociális viselkedések eltanulása), a művelődést, mint a nyelv és általában a kultúra elsajátítását, valamint a mindenkori szociokulturális környezet hatásait emelte ki.

Franz Pöggeler (1971) a felnőttképzést minőségi fogalomként értelmezi, amely kizárólagosan egy meghatározott kritériumrendszernek való megfeleltetést jelent. Így a képzés szervezett formában és intézményekhez kapcsolódva történik, ahol a felnőttek tanulása

az elsődleges feladat. Az oktatás sajátossága, hogy illeszkedik a felnőttek élet- és munkatapasztalataihoz, a programok mindenki számára hozzáférhetők és felnőttképző szakemberek által szervezettek.

Olbrich (1978) rendszerelméletében a felnőttképzés nem csak a nevelés- és művelődésügy része, hanem egyben a társadalom önszabályozásának eszköze. Vagyis a képzés a társadalom egyik alrendszeréként funkcionál, és ennek megfelelően képes a társadalom értékrendjét közvetíteni. A képzés társadalmi szabályozottságát hangsúlyozza (*Schulenberg 1978*), aki a felnőttképzést társadalmilag szabályozható folyamatnak tekinti. Értelmezésében a felnőttképzésnek meghatározott társadalmi funkciói vannak, azok jól elkülöníthetők egymástól. Felosztása szerint beszélhetünk:

- tranzitórius felnőttképzésről, amely akkor jön létre, ha egy új ismeretkört nagyon gyorsan el akarunk terjeszteni (pl. alfabetizációs mozgalmak),
- kompenzatórikus felnőttképzésről, amelynek kiegészítő, pótló szerepe van (pl. hátrányos helyzetűek felzárkóztatása),
- komplementer felnőttképzésről, amely gyakorlatilag permanens folyamatként a mindenkori tudást frissíti, kiegészíti.

Jürgen Habermas (1999) a felnőttnevelés és a társadalom kapcsolatát vizsgálva ettől eltérő következtetésre jutott. Míg az eddig bemutatott társadalomelméleti megközelítések elsősorban azt vizsgálták, hogyan szolgálhatja a nevelés a szabályozott társadalomnak megfelelő működést, Habermas megközelítésében a felnőttnevelés feladata mai szóhasználatlálva az *aktív állampolgárság* kialakítása. Társadalomkritikai irányzatában az andragógia feladatát a felnőtt szabadságának kiterjesztésében, az önfelszabadításra való képesség kialakításában látta. Értelmezésében a képzés a politikai kritika eszköze és felkészíti az egyént a tudatos kritikai attitűdre, és a más emberekkel való partneri viszony kialakítására.

A társadalomelméleti megközelítésen belül sajátos nézőpontot képviselnek az úgynevezett kommunikatív andragógia irányzatai. Az irányzatra egységesen jellemző, hogy a társadalom és a felnőttképzés kapcsolatát - szakítva a frontális osztálymunkára épülő módszertannal - egyfajta kommunikatív dialógusnak tekinti.

Ezt a megközelítést képviseli *Leirmann (1998)* is, aki a neveléstudomány és a felnőttképzés történetének áttekintése alapján az adott történeti kor felnőttel szembeni elvárásainak megfelelően négyféle nevelési kultúrát különböztet meg, amelyeket szakértői, mérnöki, profetikusi és kommunikatív módszernek nevez el. Úgy véli, posztmodern társadalmunkban csakis az utóbbi képes olyan önrányító személyiség fejlesztésére, amely képes megfelelni a globális világ kihívásainak.

A hagyományos, a tudástartalmat narratívákba tömörítő oktatás kritikáját adja *Paulo Freire (1973)*, akinek véleménye szerint a narratív ismeretközvetítés a tanulókat arra készíti, mechanikusan memorizálják a tananyagot. Ezzel a módszerrel a tudás tartalma úgy kerül a tanulók memóriájába, mint a „bank”-ba, egy megőrzendő tárgyként, ahol csak annak kategorizálása, rendszerezése történhet tartalmi változás nélkül. A felnőttoktatás feladata ezzel szemben az, hogy képessé tegye az embereket a kritikus gondolkodásra, akár saját társadalmi helyzetük elemzésére, lehetőségeik felfedezésére, ezáltal saját életük alakítására a saját élményű felfedezéssel tanuláson keresztül. Ebben a folyamatban a tanár konzultációkon keresztül tanácsadó szerepét tölti be.

A kommunikatív andragógia módszertana elsősorban a dialógusra és a csoportmunkára épít, elsősorban a verbális és nonverbális készségek fejlesztésére alkalmas aktivizáló technikákat alkalmaz (*Szabóné 2003; Zrinszky 2003; Barta 2005; Csoma 2003b; Kraiciné 2006; Feketéné, 2002*).

A nevelés kommunikatív cselekvés, ezért a sikertelenségének hátterében *Klaus Mollenhauer (1964)* szerint a meg nem értés áll, oka tehát legtöbbször kommunikációs zavar.

A nevelési kudarcokat, mint kommunikációs problémát értelmezte *Basil Bernstein (1958)* is, aki a társadalmi kisebbségek tanulási nehézségeit kutatva megállapította, hogy a többségi nyelvet nem anyanyelvi szinten beszélők, illetve a beszélt irodalmi nyelv csupán töredékét használó társadalmi csoportok, az általuk használt *korlátozott nyelvi kód* miatt eleve iskolai kudarcra vannak ítélve. A kisebbségi csoportok többségi társadalomban való nevelhetőségének kutatása a *multikulturális felnőttnevelési irányzatnak* is központi kérdése. Ez a megközelítés a nevelési folyamat értelmezésében a nevelés integratív és interkulturális jellegére hívja fel a figyelmet. Ennek funkciója kettős, egyrészt pótlás, másrészt segítség, támogatás és továbbvezetés. A kulturális sokszínűségben pozitívumok is rejlenek. Erre *Horst Siebert (1994)* hívja fel a figyelmet.

Ehhez a gondolatkörhöz kapcsolódik *Torgyik Judit (Torgyik-Karlovitz 2006)*, aki a multikulturális nevelés elméletével és gyakorlatával foglalkozva megállapítja, hogy a multikulturális környezetben nem a kulturális különbségek csökkentése, hanem a sokszínűségben rejlő értékek felfedeztetése a multikulturális felnőttnevelési irányzat feladata, amely a többkultúrájú társadalmak nélkülözhetetlen tendenciája.

Szellemtörténeti megközelítések

A felnőttnevelés céljának és rendszerének vizsgálatában az eddigiektől eltérő kiindulási pontot képviselnek a szellemtörténeti megközelítések. Közös sajátosságuk, hogy az

andragógiát az egész életre és az egész emberre irányuló hatásrendszernek tekintik, amelynek feladata *Wilhem Diltthey (1978)* szerint az önmeghatározás képességének kialakítása. Ennek kialakítása vezethet el a „*konstruktív életvezetés*” (*Bábosik 1997, 1999, 2004*) képességének kialakításához, amelynek birtokában az egyén külső támogatás nélkül is képes meghozni döntéseit.

Horst Siebert (1994) értelmezésében a felnőttképzés egyfajta társadalmi szükséglet, kiemelt szerepe van benne az emocionalitásnak és az intuíciónak, élményeknek. Az életvilágra orientált andragógia jelentős képviselője *Edmund Husserl (2001)*, aki a mindennapi élet kutatását helyezi előtérbe. Az életvilágra orientált andragógia irányzat sajátos szempontja a közvetlen életproblémák megvilágítása.

Gazdaságelméleti megközelítések

Az andragógia gazdasági szempontokat előtérbe helyező piacorientált koncepciója a felnőttképzést piaci szereplőnek tekinti, melynek feladata a piaci igények kielégítése (*Koltai 2003*).

A felnőttképzés gazdasági szempontjai értelmezésében az andragógia munkaerő-piaci funkcióihoz kapcsolódnak. Ennek eszköze a vállalati igényeknek megfelelő szakképzés, továbbképzés és kompetenciafejlesztés (*Demeter 2006*), valamint a termelési gyakorlatban megszerzett ismeretek későbbi, akár formális képzésben történő beszámításának lehetősége.

Miként a fogalmak tisztázásakor erre már utaltam, a gazdaságtudományban az emberi erőforrás gazdasági hatásával foglalkozó elemzések a XX. század közepén jelentek meg. Ebben a folyamatban alapvetőnek tekinthető *Theodore W. Schultz (1972)* munkássága, aki a tőke fogalmát kiterjesztve bevezette az emberi tőke (human capital) fogalmát, megállapítva, hogy a képzés érték, vagyis tőkét állít elő. Ez az emberi tőke a gazdaságban közvetlen termelőérték képvisel, hasonlóan az állóeszközökben megtestesülő értékekhez, az emberi erőforrásnak azonban az objektivációkkal szemben megvan az a sajátossága, hogy az azt birtokló individuumhoz kapcsolódik, a munkáltató csak bérbe veheti.

Schultz öt kategóriába osztja az emberi képességeket növelő tevékenységeket:

- Az egészségügyi létesítmények és szolgáltatások, amelyek az emberek élettartamát, erejét, állóképességét, vitalitását és életképességét befolyásolják,
- A munka közbeni képzés,
- A formális, szervezett elemi, közép- és felsőfokú oktatás,
- Felnőttképzési programok,

- Az egyének és családok vándorlása a változó munkalehetőségekhez való alkalmazkodás érdekében.

Más nézőpontból, nevezetesen kultúraelméleti megközelítésből adja az emberi erőforrás értelmezését *Pierre Bourdieu (1997, 156-177)* aki kiterjesztette a tőke fogalmát, megállapítva, hogy a tőke anyagi vagy elsajátított formában felhalmozott munka, amelynek létrehozásához időre és befektetésre van szükség, ezért látszólag a piacon nem értékesíthető dolgoknak is ára van. A tőke természetéhez tartozik, hogy képes profitot termelni, de akár önmaga újratermelésére is alkalmas. A tőkének különböző fajtái léteznek, és ezek birtoklása az egyén társadalmi helyzetét meghatározza. A tőke különböző típusai kategóriákba sorolhatók, melyek az alábbiak:

- gazdasági (anyagi) tőke, amely közvetlenül pénzzé alakítható és a tulajdonban objektíválódik,
- kulturális tőke, amely gazdasági tőkévé alakítható és az iskolai végzettségben mérhető, az iskolarendszerben intézményesül. Eredményeképpen tudás, viselkedésmód, megváltozott magatartás jön létre. Megjelenési formája tárgyasult is lehet (pl. képek, eszközök, könyvek), kulturális javak formájában adható át, de fogyasztásához is kulturális tőkére van szükség,
- társadalmi (szociális) tőke, mely szintén átváltható gazdasági tőkévé, a kapcsolatokban jelenik meg.

Polónyi István (2002, 29), „Az oktatás gazdaságtana” című munkájában az emberi tőke előállításának lehetséges módjait vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy az emberi erőforrás fejlesztése több úton is végbemeget, szinterei a közoktatás, a szakképzés, önképzés, közművelődés, de ide tartozik az élelmezés és a közegészségügy is. Polónyi elsősorban munkaerő-piaci összefüggésben vizsgálja az emberi erőforrásba fektetett, a kereset és a beruházott összeg közötti különbséget. Az így kapott mérőszám a megtérülési ráta, alkalmazásával az oktatás, mint beruházás ráfordítási költségei kiszámíthatóak a képzés díja és a képzés időtartama alatt kieső kereset, valamint a magasabb képzettségű dolgozók és az alacsonyabb képzettségűek jövedelmének összehasonlítása alapján. A megtérülési ráta tehát a többletjövedelem alapján kiszámítható mutató (*Polónyi 2004, 7-20*), számítása során olyan nem közvetlenül materializálható értékek is felszínre kerülnek, mint az iskolai végzettség és az egészségi állapot, valamint a várható élettartam kapcsolata.

Ezen eredmények arra engednek következtetni, hogy a tanulás önmagában is értéket termel, mivel olyan kompetenciákat alakít ki, amelyek az egyént döntései meghozatalában,

életvitelének alakításában és kríziseinek kezelésében egyaránt támogatják. Ebben a megközelítésben láthattuk, hogy a tudás tehát a foglalkoztathatóság mellett számos egyéb társadalmi probléma kezelésére is alkalmas, az életen át tartó tanulásban való részvétellel értéke hosszútávon is fenntartható (*Iván-Green 2007*).

A tanulás-oktatás gazdaságtani megközelítéséhez tartozó emberi tőke elméletek megerősítik az andragógia tudományát az élethosszig tartó tanulás paradigmájában, ismételten a motivációra, és az andragógia társadalmi funkciórendszerének vizsgálatára irányítva a figyelmet.

A felnőttképzési folyamatok szolgáltatás-centrikus értelmezése

Az andragógiai elméletek legújabb kutatásainak irányait a kilencvenes évek során megjelent írásában Peter Faulstich vázolta fel (*Faulstich 1997, 200-205*). Tanulmányának központi eleme az a komplexitásra törekvő megközelítés, amely szerint az andragógia korszerű elméletének figyelembe kell venni az intézményrendszer, az oktatásszervezés, a pénzügyi források és nemzetközi tendenciák hatásait, valamint a minőség elvárásait. Az andragógia módszertanában ki kell térni az esélyegyenlőség és szocializáció hatásaira, erre ad lehetőséget a biográfiai megközelítés. Az andragógiai hatások tehát társadalomelméleti kontextus összefüggésben értelmezhetők, ennek érdekében tanulmányozni kell a tanfolyamszervezés szolgáltatásait és annak megfelelését a megrendelői szféra elvárásaihoz.

Ennek jelentősége véleményem szerint azért fontos, mert jelenleg a felnőttnevelés-képzés gazdasági és társadalmi relációi nincsenek összhangban egymással, bár részlegesen lefedik egymást, mégis elkülönülnek, kétféle viszonyrendszert alkotva. A képzettséggel összefüggésben a gazdasági és társadalmi mobilitás egymástól eltérő irányt mutat, ezáltal a társadalmi különbségek tovább nőnek. Ez a folyamat csak az egyéni elvárásokat figyelembe vevő szemlélet általánossá válásával fordítható meg, amelynek célja: növelni a tanulásban részt vevő felnőttek számát.

Az andragógia elméletek áttekintése alapján megállapítható, hogy a társadalmi elvárások és az egyén önmegvalósításának igénye szorosan egymásra épülő rendszert alkot. A következő fejezet erre a gondolatkörre épülve azt a társadalmi hatásrendszert mutatja be, amely képes a tanulás motivációs hátterét megteremteni.

3. Az andragógia társadalmi funkciói, a felnőttkori tanulás motivációja

3.1. Az andragógia társadalmi funkciói

Az andragógia társadalmi funkciójának az a szerep tekinthető, amelyet a felnőttekre irányuló fejlesztő hatásrendszer betölt az adott társadalomban.

Sári Mihály (2006a) megközelítésében az andragógia társadalmi funkciói a mindenkori társadalmi kihívásokból határozhatók meg, ezek mellé intézkedés és intézményrendszer egyaránt rendelhető. Napjainkban ezek a kihívások *Sári* szerint nemzetközi méretekben értelmezhetők, elsősorban a természeti, környezeti, és gazdasági kihívásokból fakadnak, amelyeket az információs-kommunikációs forradalom, a világot átfogó gazdasági és katonai konszernek sajátosságai és a kulturális rendszerek konfliktusa jellemez. A globális funkciók mellett hazánkban a magyar társadalom sajátosságai miatt még további funkciók is meghatározhatók, amelyek a politikai, gazdasági és társadalmi struktúráváltásból, az értékrend és életmód változásából, a térségi különbségekből, valamint a civil szervezetek és a demokratikus kultúra hiányából, az egyéni és közösségi öntevékenység alacsony fejlettségi szintjéből, a szakmai ismeretek átstrukturálódásából és a gyorsított fejlődés kényszeréből fakadnak.

A felnőttkori tanulás az andragógia társadalmi funkcióinak legfontosabb eszköze, a szakirodalmi források és a nemzetközi példák egyaránt azt mutatják, hogy a tanulás nem csupán gazdasági, foglalkoztatási kérdés, hiszen hatással van a társadalmi esélyegyenlőségre, a kulturális beilleszkedésre és az egyéni személyiségfejlődésre egyaránt. A felnőttkori tanulás-művelődés a társadalmi befogadás eszközévé is válhat, hatása a társadalom jóléti, foglalkoztatási és egészségügyi mutatói között egyaránt megfigyelhető.

Durkó (1999) értelmezésében az andragógia társadalmi funkciói megfelelő működés esetén segítséget nyújtanak mindenkinek, hogy alkalmazkodjanak a társadalmi-gazdasági változásokhoz, folyamatosan megfeleljenek a mindenkori kulturális, iskolázottsági és viselkedési normarendszernek.

Maróti (2009) a posztmodern társadalom sajátosságait elemezve az andragógia legfontosabb funkciójának a problémamegoldó gondolkodás kialakítását tartja a tanítás-tanulás folyamatán keresztül, amely értelmezésében a tudás cselekvőképes, egyéni tapasztalatokon alapuló felhasználásának képességét jelenti.

A felnőttképzés társadalmi funkcióinak hatásrendszere támaszkodhat a már gyermekkorban kialakult önévelési, önművelődési igényre, melynek kialakítására az iskolában nyílik lehetőség (Venter 2003), illetve megfelelő tanári irányítás mellett részben képes pótolni, kialakítani azt az andragógia alapfolyamatainak; a szocializációnak, nevelésnek és művelődésnek hatásrendszerén keresztül. A felnőttnevelés gyakran együtt jár a szociális kompetenciák fejlesztésével is (Torgyik-Karlovitz 2006, 180).

Ezen keresztül nyílik lehetőség a társadalmi ellentmondások kezelésére, a társadalmi különbségek csökkentésére is - állapítja meg Feketéné Szakos Éva -, amelyek napjainkban „a gazdasági és geopolitikai változások, a nyugati társadalmak komplexitása és áttekinthetetlensége, az individualizálódás, szubjektivizálódás, normatív koncepciók háttérbe szorulása, a posztmodern gondolkodásmód, különböző valóság-, érték- és életmódfelfogások pluralitásának terjedése nyomán feszültséget, krízishelyzetet, elbizonytalanodást okoznak” (Feketéné 2002, 138-149).

Az andragógia funkciók gyakran fedik egymást, következésképpen azok rendszere bonyolult struktúrát alkot.

3.1.1. Társadalmi hatásokat közvetítő funkciók

Az andragógia társadalmi hatásokat közvetítő funkciója elsősorban a *munkaképesség megtartását*, vagy a *foglalkoztatás elősegítését* jelenti. Ennek megfelelő működése segítséget ad a munkanélküliség időtartama alatt, vagy a munkaviszony keretein belül ahhoz, hogy az egyén a „piacképes” szakmai tudás megszerzéséhez jusson, és biztosítja a termelés hatékonyságát a szakmai tudás elmélyítésével.

Az andragógiai tudáspótló szerepe a fejlett társadalmakban az alap (általános) végzettség és az első szakképzettség megszerzését egyaránt jelenti.

Ehhez kapcsolódik az a cél, hogy a felnőttképzés az olyan ismeretek és kompetenciák megszerzését biztosítsa, amelyek az iskolarendszerű oktatás tananyagaiban nem szerepelnek.

A társadalmi szocializációs funkciók között kiemelt helyen szerepel a „*második esély*” biztosítása, mint a felnőttképzés egyik alapfeladata, az első végzettség és/vagy szakképzettség megszerzésének segítése, ez napjainkban a társadalmi mobilitás egyik fő csatornája. Maróti (2009) értelmezésében a tudás megszerzése és hasznosítása, valamint egyéni foglalkoztatási céljai megoldása érdekében az egyes emberek egymással összefogva erőforrásaikat megsokszorozhatják, ezáltal településük infrastruktúráját, ezen keresztül pedig saját foglalkoztatási esélyeiket javíthatják. Ez a közösségfejlesztő program (*community development*) mindig tanulóssal jár.

Az andragógia *társadalmi politikai-nevelő* hatása a felnőttnevelés hazai és egyetemes történetét a mindenkori társadalmi berendezkedésnek és a társadalom fejlettségének megfelelően végigkísérte. Napjainkban tartalma elsősorban a társadalmi közmegegyezés, és a különbségek csökkentése érdekében a társadalom valamennyi rétegére irányuló hatás és érdekképviselő, a civil szervezetektől az országos szintű érdekegyeztető fórumokig. Jelenti mindazon ismeretek közvetítését, amelyek a demokratikus jogokkal való felelősségteljes élés feltételeit jelentik, és nem utolsósorban az individualizmussal szemben a közösségért érzett felelősségvállalás kialakítását is ez a hatásrendszer biztosítja, így különösen nagy jelentősége van a globális problémák megoldásában, vagy a társadalmi előítéletek megszüntetésében.

Társadalmi probléma forrása, hogy az egyes társadalmi rétegek közötti kulturális különbségek egyre mélyülnek és újratermelődnek, ennek ellentételezéseként az andragógia elméletében és gyakorlatában mára már megjelentek és sikerrel működnek olyan, elsősorban a szociális szektorhoz tartozó civil szervezetek által képviselt kezdeményezések, amelyek ezt a különbséget hivatottak csökkenteni (multikulturalizmus, szociokulturális animáció).

Kulturális funkcióként értelmezhető a *történeti lokális és aktuális identitástudat* kialakítása is, ami részben átvezet a személyi individualizációs funkciók területére. Az identitás kérdése ugyanis elsősorban szocializációs folyamat eredménye, amelyet a közös múlt, az együvé tartozás érzése táplál, napjainkban azonban ennek részévé kell, hogy váljon a másság elfogadása is. Az identitás ugyanakkor az egyén műveltségének és az identitás tudattartalmának, magatartásának fontos megnyilvánulása.

Az andragógia gazdasági jelentősége magyarázza a felnőttképzés különleges státuszát a művelődés rendszerében. Egy gazdaságilag versenyképes államban ugyanis szakmailag specializált tudással, de egyúttal széles alpműveltséggel rendelkező felnőtt állampolgárookra van szükség. Ezt az igényt a tokiói Harmadik Felnőttnevelési Konferencia már megfogalmazta: „az oktatás és különösen a felnőttoktatás nem tekinthető már tovább társadalmi szolgáltatásnak, hanem szükséges nemzeti beruházásnak” (*idézi Durkó 1999, 57*).

Az andragógia funkcióinak másik csoportosítási lehetőségét adja *Zachár László (2008)*. Nézőpontja szerint az andragógia alapfunkciója az iskolai végzettség, illetve az életpálya szempontjából szükséges szakképzettség megszerzésére irányul. Miután ezt a hagyományos iskoláztatás idején a fiatalok jelentős része megszerzi, a „pótló” szerep a középfokú felnőttképzésre hárul.

Zachár a felnőttképzés második fő funkciójaként a folyamatos szakmai képzést, illetve a magasabb szintű szakmai képzést jelöli, mely az életpálya és a szakmai karrierépítés szempontjából szükséges. Ez a fejlett piacgazdaságban összehangoltan működik a munkaadó

és a munkavállaló között, általában a munkaadó szervezésében és támogatásával. Hazánkban ennek a területnek az állami szabályozása megoldatlan, csupán a szakképzési hozzájárulás kínál lehetséges forrást a vállalati felnőttképzés finanszírozására.

A felnőttképzés harmadik fő funkciója Zachár terminológiájában, hogy preventív módon nyújtson segítséget a piacképes szakmák elsajátításához a munkanélküli felnőtteknek. Ezek a foglalkoztatást segítő képzések első szakma megszerzését, de akár át- és továbbképzést is biztosíthatnak. A szakmai képzés intézményrendszere a foglalkoztatási törvény alapján kialakult, és mára hatékonyan működik. A szakképzés eredményességét kiegészítő képzések segítik, ezek a felnőttképzés negyedik funkcióját adják, biztosítva az eredményesebb munkába állást, illetve a foglalkoztatás hosszú távú fenntartását. Zachár kategóriarendszerében tehát a felnőttnevelés funkciórendszere komplex és differenciált, magába foglalja a társadalmi, a szocializációs és a személyes funkciókat egyaránt.

3.1.2. Személyiségfejlesztő funkciók

Az andragógiának a társadalmi elvárások közvetítése mellett az egyes emberek testi – lelki egészségét biztosító személyiségfejlesztő funkcióiról is beszélni kell.

Ezen a csoporton belül elsőként említhető a szervezet és környezet egyensúlyát biztosító *adaptációs és nevelési* hatás, mely olyan tudást és tulajdonságokat alakít ki, amelyek segítségével az egyén képes lesz alkalmazkodni a változásokhoz, változó környezetéhez.

E területhez tartozik továbbá a személyiség belső harmóniáját biztosító *szabadidős* (kompenzációs, pihentető, rekreációs és pszichogén) funkció, mely alkalmas annak a diszharmóniának a csökkentésére, amely a személyiség alapvető természete és a termelési tevékenységben való részvétel közötti ellentmondásból fakad. Ez a terület szorosan kapcsolódik a művelődéshez, annak pozitív hatásain keresztül az egyén képessé válik az őt érő stresszhatások kompenzálására, a krízisek kezelésére, valamint a környezeti változások követésére.

A személyiségfejlesztő funkciók között nem elhanyagolható a *tanulási képesség fejlesztése*, mint az andragógia tehetséggondozó, képző-nevelő funkciója. Legfőbb feladata az alapvető gondolkodási műveletek, tanulási képességek fejlesztése, a problémafelvető-megoldó gondolkodás kialakítása. Ennek a kompetenciának a fejlesztése hangsúlyozottan megjelenik *Koltai Dénes* gondolataiban is, aki az Európai Unió oktatási és képzési politikáját meghatározó főbb célkitűzésekből elsősorban a maastrichti és az amszterdami szerződésnek oktatási és képzési kérdéseket érintő európai dimenzióiból, illetve a lisszaboni folyamathoz illeszkedő konkrét oktatási és képzési célkitűzésekből kiindulva megállapítja:

„a minőség, a hozzáférés és a partnerség kérdései mára a legfontosabb tényezők az európai felnőttoktatásban. A felnőttoktatás és képzés diverzifikációját az európai környezetben nagymértékben befolyásolja, hogy a foglalkoztatási szempontok figyelembe vételével az európai munkaképes népesség közel harminc százalékát kitevő – nagyjából hetvenkét millió - alacsonyan képzett felnőttet versenyképes helyzetbe kell hozni a munkaerőpiacon, ugyanakkor a társadalomban is aktív szereplőt kell a felnőttek tömegeiből formálni. Ezért értékelődött fel az a tanulóközpontúság, amely fő jellemzője az oktatási és képzési rendszerek korszerűsítésének, szerves része az andragógiának, a felnőttoktatás és képzés tudományos elemzésének, vizsgálatának” (Koltai 2006, 3).

A modern, fejlett társadalom nyitottságát, demokratikus berendezkedését általában leginkább azok a mutatószámok jelzik, amelyek a *társadalmi mobilitást*, vagyis azt a tendenciát jelölik, hogy mennyire nyitott az adott társadalom, milyen mértékben lehetséges az előrelépés, a rétegek közötti inter- és intragenerációs mobilitás. Durkó (1999) elméleti megközelítése mellett ennek a hatásrendszernek a gyakorlati érvényesülését vizsgálta a KSH, megállapítva, hogy a magyar társadalom ezredfordulót követő állapotára a társadalmi rétegek közötti alacsony mobilitás a jellemző (Lada 2007b), mivel megszilárdultak és az adott társadalmi rétegen belül újratermelődnék a foglalkoztatási tendenciák, ezzel erősen csökken a különböző társadalmi csoportok közötti átjárhatóság. A felnőttoktatás jelenleg csupán a kialakuló kulturális szakadék csökkentésére képes, a nagyobb változásokhoz a lehetséges tanulók élet- és munkakörülményeiben, illetve a tanuláshoz való hozzáférésben kellene az eddigieknél lényegesen nagyobb áttörést elérni.

A munkaerő-piacon releváns tudás kialakítása mellett a *kulturális javakban való részesedés*, illetve annak elősegítése is az andragógia fontos funkciója. Különösen igaz ez a megállapítás, ha a fentiekben részletezett társadalmi különbségeket és az egyes társadalmi csoportok által preferált kulturális értékeket vesszük figyelembe. A különbségek ezen a területen is egyre nagyobbak, és az elit-, illetve tömegkultúra fogyasztásának klasszikus különbségével jellemezhetők.

Az élethosszig tartó tanulás paradigmája az andragógia társadalmi funkcióit négy fő folyamat mentén határozza meg (Halász 2002):

- Időben való tágítás: minden korosztály részére az alapoktatás megszerzését jelenti.
- Kompetenciák körének tágítása: ismeretek, készségek és kompetenciák körének tágítását jelenti. Az új ismereteket a fiataloknak és időseknek egyaránt el kell sajátítani.

- Térben való tágítás: ez a fogalmi tágítás a tanulás helyszínére vonatkozik, hiszen a formális és nonformális tanulás mellett megjelent az informális tanulás is. Az informális tanulás a mindennapi élet velejárója, amely a munkával, a családdal és a mindennapi tevékenységekkel kapcsolatos.
- Tanulásra való képesség fejlesztése: mindenkiben ki kell alakítani a tanulás képességét.

Az uniós gondolkodásban nagy szerepet kap még Halász Gábor (2002) értelmezése szerint a társadalmi integráció és közösségépítés feladata is, mivel a gazdasági dinamizmust, gazdasági fejlődést és versenyképességet meghatározza a társadalomban lévő kapcsolatrendszer, társadalmi hálózat, bizalmi tőke és bizalmi háló. Éppen ezért az élethosszig tartó tanulásnak olyannak kell lennie, hogy a tanulást a civil társadalom építésének szolgálatába állítsa, segítse azt. Az andragógia társadalmi funkcióinak áttekintése alapján látható, hogy abban jelentős szerepe van a felnőttkori tanulásnak. Ezért nem hanyagolható el a tanulási motiváció hátterének vizsgálata sem.

3.2. A felnőttkori tanulás motivációja

A tanulás andragógiai megközelítései a tanulási folyamatot tágan értelmezik, megállapítva, hogy az intézményesített és intézményen kívüli formákra egyaránt kiterjed (Sári 2006a). Miként azt az előzőekben bemutattam, a tanulásban az egyéni kognitív különbségek mellett a szociológiai tényezők, elsősorban a társadalmi hovatartozás és a munkaerő-piaci helyzet is meghatározó. Ennek egyik elsődleges, a tanulásra közvetlenül ható következménye a felnőttek különböző életmódja, amely kifejezésre jut a felnőttek szokásaiban, életük időszerkezetének alakításában és a tanulás iránti motivációban egyaránt (Ahl 2006; Koltai-Hinzen 2000; Lore-Taith 2004).

A tanulási motiváció a tanulás iránti késztetésnek, indítéknak és szükségletnek tekinthető, amely a tanulási tevékenységet indikálja. A motiváltság kellemessé és vonzóvá teszi az adott tevékenységet, megszünteti a tevékenység kényszer jellegét és a hozzá kapcsolódó frusztrációt (Bábosik-Bábosik 2006). Az erősebb késztetés nagyobb cselekvési készséggel párosul. A motiváció leggyakrabban idézett definíciója szerint „olyan belső állapot, amely befolyásolja abban az egyént, hogy elkezdjen vagy folytasson egy olyan viselkedéssorozatot, amellyel képes szükségleteit kielégíteni, céljait elérni. A cél elérése érdekében kifejtett erőfeszítésre létrejövő hajlandóság.” (Báthory 1985, 48). Kiss Árpád klasszikus megközelítése motiváción azoknak a különböző eredetű indítékoknak az együttesét

érti, amelyek az egyént a tanulásra ráveszik, majd a tanulási kedvet és elhatározást a tanulás végéig fenntartják (*Kiss 1963, 149*).

A motiváció elméletei között alapvetőnek számít Maslow (1970) kategóriarendszere, eszerint a szükségleteknek hierarchiája létezik, mely az alapvető biológiai szükségletektől a komplexebb pszichológiai motivációkig terjed. Értelmezésében elsődlegesnek tekinthetők a biológiai (túlélési és szociális, pl. éhség, utódgondozás) motívumok, de az ember motivációs rendszerében számos olyan motívum is van, amely tanulás és szocializáció eredménye (pl. elfogadás, elismerés, együttműködés igénye). A motiváció ebben az esetben is az emberben fellépő feszültségi állapot csökkentésének igényéből fakad (*Murray 1938; Morgan-Murray 1935, 289-306*), ezek a motivációk nemegyszer erősebbek a biológiai motívumoknál.

A másodlagos, vagyis magasabb rendű motívumok csak akkor válnak fontossá, ha az alapvető szükségletek már kielégülést nyertek. Maslow elmélete szerint az egyik szinten lévő szükségleteket legalább részben ki kell elégíteni, mielőtt a felette lévő szint szükségletei a cselekvés meghatározóivá válnának. A motivációs hierarchiában a motiváció a frusztrációval ellentétes irányba ható folyamat (*Bábosik 2003*), amely a tevékenység során a szükségleteket érvényesülni engedi.

A szükséglethierarchiában a tanulás iránti késztetés a másodlagos, vagyis magasabb rendű szinten, a pszichogén szükségletek csoportjában szerepel. Bábosik (2003, 144-145) kategóriarendszerében a pszichogén szükségleteket az új információk, esztétikai alkotás, változatosság, látványosság, szabadság és rend, eredményesség, szakmai tevékenység, gyűjtés, fantáziálás, szenzáció és belső feszültség iránti késztetések alkotják. Tanulási szempontból a motívumcsoporton belül különösen jelentős a habituális motiváció, mely az adott tárgy iránti általános érdeklődést mutatja, valamint a kompetenciák megszerzésére irányuló aktuális motiváció azt jelzi, hogy az egyén készen áll-e az együttműködésre, hajlandó-e erőfeszítések megtételére. Felnőtt tanulók esetében gyakran megfigyelhető a primér motiváció is, sajátossága, hogy abban elsősorban a tanulási cél fejt ki motíváló hatást (*Kocsis 2006*).

A felnőttkori tanulás motivációs hátterének tanulmányozása során igen jelentős az abban részt vevők objektív és szubjektív indítékának vizsgálata. A szubjektív indítékok rendszerint a személyes érzésből, vagy a személyt érő hatásokból származnak, az objektív motívumok azonban közvetlenül a létfenntartáshoz, munkahelyi elvárásokhoz kapcsolódnak. Ezen motívumcsoporton belül tehát az egzisztenciális késztetések és a presztízs, vagy tekintély motívumok egyaránt megtalálhatók. A motivált magatartás magyarázata az a késztetés, amely az embert cselekvésre ösztönzi (*Kocsis 2006*).

A motiválás pedagógiai alkalmazása során gyermekkorban inkább az affektív tényezők a meghatározóak, de az ifjúkortól kezdve az andragógiai gyakorlatban egyre fontosabb szerepet kapnak abban kognitív elemek, anélkül, hogy a motiváció alapvető affektivitása megszűnne (*Barkóczi-Putnoki 1980*). A tanulás eredményességét, hatékonyságát az adott tantárgyhoz kötődő érzelmi (affektív) vonások döntően befolyásolják. A pozitív érzelmi szint - például az érdeklődés és a megfogalmazható célok - emelik a teljesítményszintet (*Ballér 1978*), erősítik a tudati működés feletti kontrollt, ugyanakkor léteznek negatív tanulási motivumok, vagyis olyan ösztönző hatások, amelyek büntető jellegűek, vagy büntetést helyeznek kilátásba, például felnőttek esetében a munkahely elvesztésének vagy a fizetési kategória romlásának lehetőségét. Az érzelmek a felnőttkori motivációban is jelentős szerepet játszanak. Erősíthetik a tanulás iránti késztetést, de a rossz tanulási tapasztalatok, kudarcélmények a tanulóval szembeni erőteljesen negatív attitűdöt alakíthatnak ki. Számos hátrányos helyzetű felnőttet éppen ezért nehéz újra tanulásra bírni.

A tanulási elméletek (*Bábosik 2003, 142*) a motiváló tanulási környezet biztosítását is fontosnak tartják, ilyen például a valós munkakörnyezet, ahol lehetőség van az elsajátított ismeretek gyakorlatban való kipróbálására, az azonnali visszacsatolásra.

A tanulási folyamat motiváltsága a tanulási aktivitáson keresztül értelmezhető, ebben az értelemben a tanulás iránti *elsajátítási motiváció* nem más, mint az egyén belső késztetése saját képességeinek fejlesztésére (*Józsa 2000, 78-82*). A korábban már hivatkozott konstruktivista tanuláselméletek kontextusában a tanulási motivációk szempontjából a tanulási stratégiák és a tanulásirányítás képességét tekintik a legfontosabbaknak. Fontos, hogy kialakuljon az önszabályozás képessége, mely a célkitűzésre, kontrollálásra és a visszacsatolásra egyaránt kiterjed (*Pintrich 2001, 452-503*). Ez azonban nem csak azt jelenti, hogy a tanuló felnőtt vállalja a tanulási tevékenységet, hanem Réthy Endréné megfogalmazása szerint azt is, hogy „a felnőtt képes legyen önszabályozó tanulásra, amely kognitív és motivációs önregulációt is magában foglal” (*Réthy 2002, 3-12*). Ezt a képességet Réthy Endréné metakogníciónak nevezi, alapja „a személy saját kognitív folyamatairól, annak eredményeiről és befolyásolási lehetőségeiről való tudása” (*Réthy 2008*). Ezáltal képes a felnőtt a tanulási környezetének és tanulási folyamatainak önálló alakítására, saját tevékenységének tudatos kontrollálására. Ennek az öntevékenységnek a kialakításában nagy szerepe van az egyént körülvevő kulturális közegnek, a társas kapcsolatoknak, valamint a vonatkoztatási csoportoknak (*Réthy 2003; Boreczky 2000, 81-92; Durkó 1998*). A tanulási tevékenység hátterében mindig akarati kontroll áll, az önkontroll pedig a megfogalmazott, szubjektív és változó célok (*Pintrich 2001, 452-503; Pintrich 1999*;

Herzberg 2006) elérésére sarkallja az egyént. A megvalósítani kívánt célok háttérében azonban szubjektív képzetek állnak. A tanuló maga alakítja ki saját motivációs struktúráját (*Kozéki-Berghammer 1991, 131-149*), de a kedvezőtlen elvárások az egyéni erőfeszítések akadályaként működnek és önbizalomhiányhoz vezetnek (*Oláh 2004, 631-634*).

A fentiek alapján látható, hogy az élethosszig tartó tanulásban való részvétel az egyén társadalmi és szociális státuszát és életvitelét egyaránt meghatározza.

A következő fejezetben azt mutatom be, hogy a motiváltság megteremtése, ezzel az élethosszig tartó tanulás fenntartása és támogatása az andragógia egyik legfontosabb feladata napjainkban, különösen azokban az országokban - köztük hazánkban -, ahol a tanulásban való részvétel általánosságban alacsony és előzetes végzettséghez, társadalmi státuszhoz kötődik.

4. A gazdasági-társadalmi változások hatása az egész életen át tartó tanulásra

A dolgozat bevezető részében már utaltam arra, hogy egyetértek azokkal a véleményekkel, amelyek azt hangsúlyozzák: a mai felnőttek együtt kell élnie egy globalizálódó világban a folyamatosan és egyre gyorsabban megújuló információmennyiséggel, a tudományos és technikai változásokkal, egyaránt lépést kell tartania szakmai felkészültségében a folyamatosan megújuló csúcstechnológiával, ugyanakkor rendelkeznie kell az elvárt és ugyancsak állandó változásban lévő ismeret jellegű és kapcsolati kompetenciákkal, szakmai területen és a mindennapokban. Vagyis a felnőttek, hogy boldogulni tudjon, részt kell vennie az élethosszig tartó tanulásban. Ebben a fejezetben azt a folyamatot szeretném bemutatni, amelynek során az életen át tartó tanulóhoz kapcsolódó elméleti kutatások eredményei gyakorlattá válnak, vagyis ez a szemlélet, mint nemzetgazdasági szinten általánosan elfogadott stratégiai cél fogalmazódott meg, keretet adva a „tanuló” életforma kialakításához.

E kérdések különböző aspektusait az andragógia tudományának hazai és nemzetközi szakirodalmi széleskörűen tárgyalja (*Durkó 1980, 1999; Zrinszky 2005; Maróti 1994, 2005a, 2007; Koltai 2002, 2003; Hinzen 1996; Németh 2006, 2007; Kraiciné 2004a, 2004b; Jarvis 2007; Budai 2000*).

Az alábbiakban bemutatásra kerülő adatok, amelyek a szakirodalom és a vonatkozó források feldolgozása során gyűlteek össze, alátámasztják saját gyakorlati tapasztalatomat, mely szerint a tanulás/művelődés, vagyis az életen át tartó tanulás a mai ember számára olyan készség, attitűd, amely az életszínvonal megtartásának és emelésének, a karrierépítésnek, az aktív társadalmi magatartásnak, valamint a krízisekből való kiemelkedésnek és a társadalmi együttélésnek a legfontosabb eszköze, a megfelelő alkalmazkodási mód a tudástársadalom kihívásaira.

Az általam vizsgált hazai és nemzetközi adatbázisok (*KSH, EUROSTAT, OECD*) adatai alátámasztják a szakmai elemzések azon állítását, hogy a világ gazdaságilag fejlettebb országainak munkaerő-piacán a foglalkoztatás szerkezete megváltozott, egyre meghatározóbbá válik a harmadik (szolgáltatási) szektor jelenléte és szerepe, benne a képzett munkaerő foglalkoztatása.

A munkaerő-piaci változások további sajátossága, miként azt *Bihary Pál (2008, 190-195)* *Koltai Dénessel (2003, 39)* egybehangzóan megállapítja, az atipikus foglalkoztatás

terjedése, ezek közül is különösen az IKT felhasználásával egyre általánosabbá váló, a határokat és időzónákat lebontó távmunka.

A kommunikációs technológiák munkaerő-piaci hatását kutatók között megjelentek olyan nézőpontok is, amelyek azt hangsúlyozzák, hogy e változások hatására a mindennapokban a munka és a magánélet egyre inkább összefonódik (*Koltai 2003, 37; Galasi 2008, 213*).

A tudásalapú társadalomban a korszerű szaktudást és kompetenciákat feltételező jó munkaerő-piaci pozíció megtartása minden egyes ember saját felelőssége, ezért nagymértékben feltételezi a tudatosságot és a motivációt. *Koltai Dénes (2003, 119)* arra hívja fel a figyelmet, hogy a tanulás életformát alakít, így a szabadidős szokásokat is megváltoztathatja. Ezt a gondolatot már az 1990-es évtizedben számos szerzőnél, pl. *Csoma Gyula (1998, 24-39)* vagy *Manuel Castells (1996)* is megtaláljuk. *Dominique Rychen (2006, 22)* ezt a kérdéskört tovább vizsgálva megállapítja, hogy a gazdasági versenyképesség megtartása érdekében az alkalmazottak tudásának karbantartása a munkáltatókat is ösztönzi az ismeretek és kompetenciák folyamatos megszerzésének és frissítésének támogatására.

4.1. Az élethosszig tartó tanulás társadalmi programjai

Az élethosszig tartó tanulás mai tartalmának és rendszerének kialakulása több évtizedes folyamat eredményeképpen valósult meg. A XX. század kezdetén már fokozott figyelmet kapott a felnőttképzés és annak metodikája. A felnőttneveléssel foglalkozó szakmai körökben két szemléletmódot jelentő kifejezés, az angolszász *continuing learning* és ennek megfelelője, a francia modell *formation* válik általánossá.

A *continuing learning* tartalmának megértéséhez mindenképpen figyelmet érdemel *Dewey (1976)* és *Smith (1919)* munkássága, akik elsőként használják a *Lifelong Education* fogalmát. *Smith* már ekkor megfogalmazza, hogy a „felnőttoktatást nem tekinthetjük úgy, mint ami az emberiség kis töredékére tartozik, ez állandó nemzeti szükséglet, elválaszthatatlan tartozéka a polgárjogoknak, ennél fogva általánosnak és élethosszig tartónak kell lennie” (*Maróti 1968; 2002*).

Lindeman továbbfejlesztette a fenti gondolatokat *The Meaning of Adult Education (New York: New Republic, 1926)* című írásában (*idézi Smith 2004, 75-86*). Elképzelésének legfőbb jellegzetessége, hogy a felnőttképzést a hagyományos osztálytermi struktúrát felbontva, gyakorlatorientáltan képzeli el. A tanulás folyamatában a résztvevők tapasztalataira és érdeklődésére helyezi a legfőbb hangsúlyt.

Angliában Yeaxlee (*Towards a full-grown man. London: Brotherhood Movement, 1926*) című munkájában értelmezte a koncepciókat, és összekötötte a Lifelong Education tartalmát az ember természetes viselkedésével és a szocializáció fogalmával. Foglalkozott a szabadidő kérdésével is, e kérdéskör tárgyalása kapcsán kifejtve, hogy a felnőttképzésben az oktatás kitágítására van szükség, a megszokottól eltérő munkaformákra és munkamódszerek alkalmazására, megjelenik módszertanában a szabadművelődés és a munka melletti tanulás, ezen keresztül jut el az élethosszig tartó tanulás gondolatáig (idézi Cross-Durrant 1987).

A második világháborút követően az 1950-es években az ENSZ szervezetei (pl. UNESCO, WHO, FAO, ILO) előtérbe állították a felnőttoktatás és felnőttkori tanulás szerepét (Zachár 2003, 16-22). Ennek a folyamatnak az első lépéseként mindenképpen meg kell említenünk az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát, melyet az ENSZ 1948-ban fogadott el. A nyilatkozat a szabadságjogok körében kimondja (ENSZ 1948), hogy minden embernek joga van a művelődéshez, a kulturális életben való részvételhez. A nyilatkozat deklarálja továbbá a gondolat, a lelkiismeret és a vallás szabadságát, valamint a vélemény és kifejezésének szabadságát. A tanulás és a művelődés a Nyilatkozat elfogadásától kezdve alapvető állampolgári joggá vált, a felnőttképzés gondolata és fontossága ezt követően nemzetközi figyelmet kapott.

Az emberi jogok deklarálását követően a felnőttképzés aktuális és legfontosabb kérdéseit az UNESCO által szervezett felnőttképzési konferenciákon tárgyalták meg az egyes tagországok. A konferenciák témaköreit követve jól kirajzolódnak a felnőttkori tanulás aktuális feladatai és stratégiái.

A konferenciák jelentőségét és nyilatkozatait a szakirodalomban széles körben feldolgozták (Maróti 2002, 3-17; 2007, 236; Koltai 2003; Durkó 1999; Zrinszky 2005; Németh 2002, 97-101; 2006, 25-39; 2007; Óhidy 2006b, 89-98; Harangi-Hinzen-Tóth 1998). Az első konferenciát a dániai Helsingörben rendezte meg a szervezet 1949 nyarán. A tárgyalt témakörök közül Zrinszky (2005, 79-80) elsősorban az egyén és közösség viszonyának kérdését emelte ki, utalva John Maud brit oktatási miniszter hozzászólására, aki arra hívta fel a figyelmet, hogy a „felnőttképzés fejlesztheti az önérték tudatot, amely értelmes élethez vezet, és kiküszöbölheti az idegenség érzése keltette szorongást”. Koltai (2003, 92) viszont az elit- és tömegkultúra viszonyával kapcsolatos megállapításokat emelte ki, miszerint „a szabad felnőttképzésben” nem csak a felnőttek egy kisebb csoportját kell részesíteni. Ahhoz, hogy a lakosság élni tudjon a felkinált lehetőségekkel, az alapoktatást is demokratikussá kell tenni.

Guéhenno szerint a felnőttképzés célja a kritikus gondolkodás fejlesztése (Maróti 2007, 16).

Az egész életen át tartó tanulás és oktatás gondolata az 1960-as években kezdett általánossá válni a fejlett társadalmakban. Az UNESCO 1960-ban Montreálban megtartott konferenciája a globális kérdések és a társadalmi alrendszerek vizsgálata kapcsán arra a megállapításra jutott, hogy az ismeretek gyors bővülési folyamata miatt az emberek tudása soha nem lehet befejezett, a tanulás az egész életen keresztül tart. A folyamat nem korlátozódik csupán a tanulásra, hiszen a permanens művelődés az érzelmek fejlesztését is jelenti. A koncepció szakított azzal a nevelési felfogással, hogy az emberi élet felkészülési, tanulási szakaszra és a későbbi, voltaképpeni életre osztható (Zrinszky 2005, 82). A konferencia megállapításaihoz kapcsolódva Philip H. Coombs, a szupranacionális szervezetek szakemberigényét elemezve rávilágított arra a tényre, hogy a munkaerő-piacon azoknak a munkavállalóknak van esélyük, akik képesek reagálni az állandó környezeti és gazdasági változásokra (Óhidy 2006a, 89-98).

A konferencia a felnőttképzés munkaerő-piaci jelentőségének hangsúlyozása mellett felhívta a figyelmet a tudatlanság, az iparosodás és a városiasodás veszélyeire, a generációs különbségekre és a fejlődő világ sajátos problémáira (Koltai 2003, 94-95). Zrinszky és Maróti W. C. Hallenbeck hozzászólására hívták fel a figyelmet, e szerint „a gépek sok tekintetben többet tudnak, mint az ember és távlatilag olcsóbbak is, mint az élő munkaerő”, vagyis az iparosodással lépést tartani csak a felnőttek szakképzésén keresztül lehet (Zrinszky 2005, 81; Maróti 2002, 18).

A konferencia záróokmánya, a Montreáli Nyilatkozat üzenete ma is aktuális.

„A legfőbb problémánk úgy tűnik a túlélés. De ez már régen nem a tehetségesek túlélésének kérdése, vagy együtt élünk, vagy együtt pusztulunk el” (UNESCO 1960 in. Harangi; 1998, 67-69).

A III. nemzetközi felnőttoktatási konferencia 1972-ben Tokióban ült össze, „A felnőttek nevelése a permanens neveléssel kapcsolatban” címmel. Résztevői leszögezték, hogy a permanens nevelés az egyén életének szerves része, a képzési-nevelési folyamatok pedig átfogják az ember életének teljes hosszát és valamennyi területét.

Zrinszky (2005, 86) felhívja a figyelmet annak a kérdésnek az átgondolására, hogy a felnőttképzés alulról, önként, a szükségletek alapján, vagy felülről jövő kezdeményezésként szerveződik-e.

Koltai (2003, 97) a nemzetközi együttműködés fontosságának gondolatára mutat rá, lényege, hogy annak nem a nyugati kultúra terjesztése a célja, hanem olyan projektek megszervezése, amelyek alkalmasak a fejlődő országokban az infrastruktúra megteremtésére és a helyi oktatók kiképzésére egyaránt.

A III. és IV. világkonferencia között eltelt évtizedben a Lifelong Education fogalmának folyamatos és tudatos használata a nemzetközi fórumokon általánossá vált, annak módszereire és alkalmazására többféle elmélet született. Óhidy Andrea (2006b) értelmezésében ezek között a leginkább figyelemre méltó a munka utáni tanulás, a Post-work Education (Kjell 1969), vagy a kiegészítő oktatás, a Recurrent Education (OECD 1973) tartalma, amely a tanulást a társadalmi jólét és a gazdasági fejlődés eszközeként jelöli meg.

Paul Lengrand (1970) a tanulást életformaként értelmezte, Ivan Illich (1971) pedig Lengrand kritikájaként a tanulási lehetőségek egyenlő biztosításának fontosságát hangsúlyozta.

Az UNESCO az 1970-es évtizedet a nemzetközi nevelés éveinek nyilvánította, és kiadta az Edgar Faure vezette munkacsoport által összeállított „Megtanulni létezni, a ma és a holnap oktatása” (Learning to be The world of education today and tomorrow) című jelentését, mely a felnőttképzést a gazdaság, foglalkoztathatóság kontextusában vizsgálta. Megszületett a tanuló társadalom fogalma (Husén 1974), és 1979-ben a Római Klub jelentése is az emberi erőforrás folyamatos fejlesztésére hívta fel a figyelmet Aurelio Pecci megállapításával „Napjaink legnagyobb destabilizációs tényezője a műveletlenség” (Koltai 2003, 104).

Az UNESCO 1985-ös IV. párizsi felnőttoktatási világkonferenciáján 112 tagállam és 60 nem kormányzati szervezet képviseltette magát. A konferencia a felnőttoktatást az önmegvalósítás eszközének, egyúttal szociális konfliktusok megoldó eszközének tekintette. A konferencia záródokumentumában deklarálta a tanuláshoz való jog elismerését, amelyet az emberiség fennmaradásának alapvető eszközeként értelmeztek (Koltai 2003, 101).

Az 1990-es évtizedben az élethosszig tartó tanulás stratégiai programmá vált. Ezt a folyamatot segítette az Európai Unió megrendelésére 1993-ban elkészült Delors-jelentés (Delors 1997), amely megállapította, hogy a gazdasági növekedés a versenyképesség és a foglalkoztatottság erősítését jelenti, a munkanélküliségnek strukturális okai vannak. Ennek megszüntetéséhez az egyént kell felkészíteni az információs társadalom kihívásaira reagálni képes magatartásra, vagyis megfelelő motivációt és tanulási technikákat kell biztosítani számára az élethosszig tartó tanuláshoz. Delors meghatározta az oktatás négy alappilléreként tekinthető kompetenciát, fejlesztéséhez irányokat is megjelölt (Európai Bizottság 1996). A Delors-jelentés komoly szerepet játszott abban, hogy az 1994-es torontói szakmai konferencián az élethosszig tartó tanulás stratégiai kérdéssé vált, és az Európai Unió az 1996-os évet az élethosszig tartó tanulás évének nyilvánította. Az 1997-es hamburgi UNESCO felnőttoktatási konferencia jelmondata ennek tükrében fogalmazódott meg: a felnőttoktatás kulcs a XXI. századhoz.

Harangi (1998, 9) hívja fel a figyelmet arra, hogy az V. Nemzetközi Felnőttoktatási Világkonferencia a felnőttoktatás fogalmát újraértelmezte, ezzel andragógiai szemléletváltás történt. A konferencia felhívása a XXI. század feladatait foglalja össze:

„A XXI. század kihívásai megkövetelik a fiatal, középkorú és az idős állampolgárok alkotóképességét és hozzáértését a szegénység enyhítésében, a demokratikus folyamatok megerősítésében, az emberi jogok kiteljesítésében és védelmében.” (Koltai 2003, 106).

Az élethosszig tartó tanulás hivatalos jelentését az OECD országok oktatási minisztereinek 1996-ban megtartott értekezletén kapta (Sz. Molnár 2005c). Az OECD szakminiszterei kidolgozták az élethosszig tartó tanulás programját, előirányozva a kompetencia alapú oktatás és képzés biztosítását a munkaerőpiacra lépést követő időszakban is, az esélyegyenlőség jegyében az alapszintű oktatáshoz való hozzájutást, valamint a munkaerő szabad áramlása érdekében az egységes szakképzés kidolgozását is (Halász-Kovács 2002). Az élethosszig tartó tanulás témakörében a legutolsó, jelentős nemzetközi rendezvény a VI. nemzetközi felnőttképzési konferencia volt, 2009. május 19-22. között Braziliában rendezték, az érdekképviselőket, a politikákat érintő párbeszéd, a felnőttoktatásért és az élethosszig való tanulásért vállalt elköteleződés és cselekvés jegyében.

A felnőttképzés legfontosabb nemzetközi dokumentumai

Az élethosszig tartó tanulás tartalmának mai értelmezése jól körvonalazódik a felnőttképzés legfontosabb nemzetközi dokumentumaiban. Ezek között feltétlenül említést érdemel az 1996-ban az Európai Bizottság által kiadott ún. *Fehér Könyv*, amely az információs társadalom, a tudományos és technikai fejlődés, valamint a globalizáció hatását elemezve megállapította, hogy ezek a változások civilizációs sokként hatnak az emberekre, aláásva az emberek biztonságérzetét (European Commission 1996). A dokumentum megállapította, az EU tagországoknak egyre magasabb felkészültségű munkaerő képzésére kell felkészülniük.

A programot a későbbiekben az Európai Parlament is támogatta, hiszen értelmezése szerint „az egész életen át tartó tanulás nem csak az egyén fejlődését segíti elő, hanem a gazdasági versenyképességet, a foglalkoztathatóságot is, valamint hatékony eszköze a társadalmi kirekesztettség elleni küzdelemnek”(Európai Bizottság 2000).

Sz. Tóth János megállapítja, hogy az élethosszig tartó tanulás gazdasági oldalról is támogatást nyert a világ nyolc legnagyobb hatalmának („G 8”) részéről az 1999-ben és 2000-ben megtartott csúcstalálkozóin (Sz. Tóth 2004).

Témám szempontjából is meghatározó a *lisszaboni stratégia*, amely a foglalkoztatási ráta általános emelése kapcsán, az 55 éven felüliek foglalkoztatásának 40%-ról 50%-ra történő emelését tűzte ki célul (*Európai Unió 2000*).

A lisszaboni stratégiához kapcsolódva, 2004-ben a Wim Kok, egykori holland miniszterelnök vezette bizottság a demográfiai előrejelzéseket elemezve megállapította, hogy az Európai Unióban 2030-ra a munkavállalási korú népesség aránya a 2000. évi 303 millióról 280 millióra csökken, ezzel párhuzamosan nő 23%-ról 39%-ra az időskorúak aránya (*Gács 2005*). Hosszú távon ezért a teljes foglalkoztatottságnak és a humán tőkébe való befektetésnek értelme van, tehát a kutatás és az oktatás gazdaságilag megtérülő folyamat (*Kovács 2004, 153-174*).

Ezt a szemléletet tükrözi a 2000 őszén az EU-tagországok által nyilvánosságra hozott *Memorandum az egész életen át tartó tanulásról* (*Európai Bizottság 2000*), amelyhez kapcsolódóan *Peter Jarvis (2004, 8-17)* kiemeli, hogy ez a dokumentum nem csak a foglalkoztatási dimenziót veszi figyelembe, hanem az egyén aktív szerepvállalására is utal.

Az „*Agenda 2000*” (*European Commission 2000*) dokumentum ugyanezt a kérdést gazdasági megközelítésből vizsgálva kimondja, hogy a Lifelong Learning eszköz, forma és cél a felnőtt társadalom és benne az egyén megújulásához (*Sz. Tóth-Mihályfi-Sum 2001*). Részben ennek finanszírozására az Európai Parlament 1999-ben létrehozta a Strukturális Alapot, ebből a legszegényebb tagországok felzárkóztató felnőttképzése finanszírozható (*Európai Bizottság 1996*).

4.2. Az egész életen át tartó tanulás korszerű tartalma

A Lifelong Learning (LLL) kifejezés, szó szerinti fordításban élethosszig tartó tanulás, a hazai és a nemzetközi szakirodalomban mára már elterjedt fogalomná vált.

Az életen át tartó tanulás korszerű tartalmával kapcsolatban *Zachár László (2003)* hangsúlyozza, hogy az mára a munkaerő-piaci pozíció megtartásának, vagyis a foglalkoztathatóság fenntartásának eszköze.

Benedek (2007b) a kifejezés értelmezésében azt a jellegzetességet emeli ki, hogy az egyén a munkaerőpiacra való belépéskor meglévő tudásával már nem képes megtartani társadalmi és gazdasági pozícióját, ezt csakis folyamatos és önálló fejlődésen, képzésen, művelődésen keresztül teheti meg. Ez a fajta viszonyulás magas általános műveltségre épülő szakműveltség megszerzését és frissen tartását feltételezi, egyúttal az önálló tanulás iránti igény és képesség kialakítását is megkívánja.

A korszerű tudás gyakorlatjellegű és kompetenciákra épülő, írja egybehangzóan *Pálvölgyi Mihály (2001)* és *Dominique Simone Rychen (2006, 22)*, a tudás részét képezik, ezért az ezzel eltér a korábban megszokott akadémiai jellegű tartalomtól. A kompetencia, vagyis a kulcsképeségek fogalmát eredetileg *Dieter Mertens (1974, 36-43)* vezette be. Értelmezésében a kulcskompetenciák olyan ismeretek és viselkedési minták, amelyek a munkaerő-piacon és a mindennapi életvitelben elengedhetetlenül szükségesek. A kompetenciák azonban a változó világgal együtt folytonosan átalakulnak, ezért azokat az iskola nem tudja teljes körűen közvetíteni, így ha hiányoznak, pótlólag kell a kulcsképeségeket megszerezni.

Mertens értelmzésében az alábbiak napjainkban a leginkább fontos kompetenciák:

- problémamegoldó képességek és kreativitás, tanulási és gondolkodóképesség,
- indoklási és értékelő képesség,
- együttműködési és kommunikációs képesség,
- önállóság és teljesítőképesség,
- indoklási és értékelő képesség a felelősség vállalására.

A tudásalapú, vagyis a tudást termelőeszközként használó gazdaságban versenyképes tudás tartalmát az OECD (2001) az alábbi módon osztályozta:

- know-what (tudd, hogy mit): matematikailag leírható, kódolható adatok, tények, információk, amelyek könyvekből jól tanulhatók,
- know-why (tudd, hogy miért): tudományos törvényekre, alapelvekre épülő szabályszerűségek tudása, de megértésük szintén ismeretek elsajátítását feltételezi,
- know-how (tudd, hogy hogyan): az egyén, illetve a szervezet által elsajátított kompetenciákat, eljárási rendek tudását jelenti, amelyek alapján az egyes feladatok végrehajthatók,
- know-who (tudd, hogy ki, tudd, hogy kihez kell fordulni): a kapcsolati tőke alkalmazása, de egyúttal a társadalom és a szervezetek belső működésének ismeretét jelenti.

4.3. Az egész életen át tartó tanulás rendszere

A fentiekben részletezett tudástartalmak elsajátítása, karbantartása jellegükénél fogva már nem történhet kizárólagosan a formális iskolarendszerű struktúra keretei között, ezért a tudás megszerzését az élet valamennyi területére kiterjedő rendszerben képzelhető csak el.

Ezért úgy vélem, rendkívül fontos annak meghatározása, mely szintereken képes a felnőtt tudásának és kompetenciáinak megszerzésére, karbantartására a napjainkra már kialakult rendszerben.

Az életen át tartó tanulás struktúráját a Memorandum az egész életen át tartó tanulásról (*Európai Bizottság 2000*), az okszerű tanulási tevékenység három alapkategóriájaként definiálja:

- formális tanulás (Oktatási és képzési intézményekben valósul meg. Szigorú bemeneti és kimeneti követelmények jellemzik, az egyes szintek lineárisan egymásra épülő rendszert alkotnak),
- nem formális tanulás (A formális rendszer mellett valósul meg, általában nem ad certifikációt. Lehetséges szintere a munkahely, de civil társadalmi szervezetek vagy csoportok, illetve a formális rendszert kiegészítő szervezetek és szolgáltatások révén is megvalósulhat),
- informális tanulás (A mindennapi élet része, ismeretet nyújt és értéket közvetít, de nem feltétlenül tudatos tanulást jelent).

Ennek a rendszertannak a kritikáját fogalmazta meg Kálmán Anikó (*2006*), aki a fentiekben bemutatott strukturális elemek tartalmi sajátosságaiból kiindulva megállapítja, hogy az „iskolában tanultak”, vagyis a formális keretek között megszerzett tudás automatikusan nem vihető át a gyakorlatba. Ugyanis a tudás különböző szituációkhoz igazodó, cselekvőképes alkalmazása önmagában is tanulásnak tekinthető. A formális tanulás jellegénél fogva autonóm tevékenység, amelynek célja a tudás megszerzése, míg az informális tanulás heteronóm, ennek lényegét a külső környezeti tényezők határozzák meg.

Csoma Gyula (2003a) hívja fel a figyelmet arra, hogy ezekbe a tanulási, művelődési struktúrákba a felnőttkor sajátosságaiból fakadó élethelyzeteknek, a munka és családi kötelezettségek miatti kötöttségeknek, vagy a szabadidőkeret sajátosságainak megfelelően különböző módon lehetséges kapcsolódni, választva a munka melletti, munkaidő alatti és munkát helyettesítő, különböző szintű és időtartamú kínálatból az élet bármely szakaszában.

Az Európai Unió oktatáspolitikai alapelvei fokozottan hangsúlyozzák az egész életen át tartó tanulás fontosságát, összekapcsolva azt a „tanuló társadalom” fogalmával. *Feketéné Szakos Éva (2006, 151), Koltai (2003, 118-122), Zachár (2003, 14) és Zrinszky (2005a,b)* egyaránt úgy értelmezi, hogy az oktatáspolitikai koncepcióban jelen lévő életen át tartó tanulás szempontrendszere azt feltételezi, hogy az ember nem fejezi be a szükséges tudás megszerzését, amikor kilép a fennálló formális oktatási struktúrából, hanem a releváns tudás

megszerzése az ember egész életén át folytatódik. Az életen át tartó tanulás nem azonos a felnőttek át- és továbbképzésével, inkább másféle gondolkodásmódot, másféle emberi kapcsolatokat jelent. A lifelong-gondolkodás a megszerzett ismeretek továbbfejlesztése mellett különféle kompetenciák kialakítását, valamint a tanulási képesség, az alkalmazkodóképesség, és a problémahelyzetek feltárásának és megoldásának képességét is jelenti (Rychen 2006, 22).

Az élethosszig tartó tanulás igénye a felnőttképzést piaci szereplővé tette, tartalma a piacgazdaságban részt vevők számára több jelentéssel is bír. Egyrészt a munkaerő-piac kínálati oldalát struktúrájában és minőségében a keresleti oldalhoz kell igazítani, megfelelően ezzel a munkáltatók szakemberigényének, másrészt a munkavállalók számára olyan tudás és kompetenciák biztosítása, amelyek birtokában keresettek lehetnek a munkaerő-piacon.

E kettős célt az európai gyakorlatnál korábban, már 1998-ban modellezte *Carl D. Perkins*, az amerikai szövetségi kormányzat Vocational and Technical Education Act néven fogadta el. A szabályozás a szakképzés folyamatára koncentrál, elsősorban a pénzügyi források összehangolásának lehetőségét (állami szerepvállaláson keresztül a szövetségi és a helyi források összehangolását), az ipar szempontjainak figyelembevételét, a technológia alkalmazásának kiterjesztését, vagyis a szakképzés, ezen belül a felnőttképzés minőségfejlesztésének stratégiáját fogalmazza meg. Ezzel együtt azonban a szakképzést olyan hosszú távú programnak tekinti, amely a résztvevők heterogén összetétele és a folyamatosan változó jogszabályi és gazdasági környezet elvárásainak megfelelően, flexibilis választási lehetőséget biztosít a programok között (Benedek 2007a, b).

Hasonló kezdeményezésekkel az Európai Unió egyes országaiban - pl. Németország, Egyesült Királyság - szintén találkozhatunk, és hazánkban is megkezdődött a folyamat az Országos Képzési Jegyzék átalakításával, valamint az Európai Képesítési Keretrendszerhez való csatlakozás előkészítésével.

4.4. Az élethosszig tartó tanulás támogatásának „jó gyakorlatai” az andragógia nemzetközi módszertanában

Az életen át tartó tanulásban való részvétel aránya nemzetközi összehasonlításban országonként jelentős különbségeket mutat. Ennek egyik oka a tanulás tartalmának különböző értelmezésén alapuló statisztikák alkalmazása, a formális keretek mellett az informális és nonformális tanulás mérése, illetve figyelmen kívül hagyása. Különbséget találunk a különböző nemzetek állampolgárainak tanulás iránti attitűdjében, mint az egyéni életút

alakításáért érzett felelősségben, harmadsorban pedig a tanulástámogatás makrostrukturális háttérben és módszertanában is.

Főként Skandináviában és Nyugat-Európában találkozunk a felnőttek igényeihez illeszkedő tanulástámogatás olyan jó gyakorlataival, amelyek adaptációjával a hazai szakmai körök is egyre többet foglalkoznak, hiszen a részvételi adatok alakulása és a munkaerő-piac foglalkoztatási jellemzői egyaránt felhívják a figyelmet a felnőttkori tanulás fejlesztésének fontosságára.

Magyarország az utóbbi tíz év alatt az ENSZ Fejlesztési Programja által számított úgynevezett "emberi fejlődésmutató" (mutatószám, amely a világ országainak összehasonlítását teszi lehetővé a várható élettartam, az írástudás és az oktatás, valamint az életszínvonal alapján) tekintetében a rendszerváltás-kori 28. helyről a 43. helyre csúszott vissza. Jelentősen nőtt a létminimum alatt és mélyszegénységben élők aránya, romlott a foglalkoztatási arány, és nemzetközi összehasonlításban tartósan alacsony az életen át tartó tanulásban való részvétel aránya (*OECD 2009*).

Ez a negatív tendencia felveti azt a kérdést, hogy a társadalmi egyenlőtlenség hogyan befolyásolja a társadalmi mobilitást, vagy a társadalmi javakhoz való hozzájutás lehetőségét. Az oktatás, mint alrendszer segíthet-e ennek a tendenciának a megfordításában?

Úgy vélem, a hazai alacsony tanulási hajlandóság egyik oka a tanulástámogatás hiánya, ezért a nemzetközi gyakorlatban sikerrel alkalmazottak alapján, a dolgozat empirikus részében kérdéseket fogalmaztam meg arra vonatkozóan, hogy az ismertetett, vagy ahhoz hasonló módszerek mennyire tekinthetők jellemzőnek a magyar felnőttoktatással és képzéssel foglalkozó intézmények gyakorlatában.

Általánosságban elmondható, hogy a felnőtt életkorral és életvitellel járó, a tanulás akadályként, vagy a lemorzsolódást előidéző problémaforrásként megfigyelhető a szabadidőhiány kezelésére, illetve képzési költségek támogatására a nemzetközi andragógiában találhatunk „jó gyakorlatokat”, amelyeket sikerrel alkalmaznak egyes országokban az életen át tartó tanulásban való részvétel növelésére. Ebben az alfejezetben ezek közül kívánok néhányat bemutatni. Az áttekintés alapján látni fogjuk, hogy ezek a megoldások különbözőek, jelenthetik a képzés idejének, ezzel a költségeinek csökkentését, anyagi támogatást vagy alacsony kamatozású hitel folyósítását a képzés időtartamára, valamint a munkavégzés alóli felmentést egyaránt. Az intézkedések pozitív hatásai az élethosszig tartó tanulásban való részvétel magas arányával mérhetők le.

Tudásbeszámítás

A tudásbeszámítás széleskörű alkalmazása hazánkban is lehetővé tenné a képzés idejének és költségeinek csökkentését. Az előzetesen megszerzett tudás elismerésének módszertani kidolgozása és lehetőségeinek kutatása számos nagy nemzetközi projekt célkitűzése. Ezek közül is kiemelném a Grundtwig projekt keretében 2005 és 2007 között megvalósított Reaction (*European Union 2004*) projektet, amelynek célja az volt, hogy vizsgálja a tapasztalati úton megszerzett tudás beszámításának lehetőségét.

A tudásbeszámítás rendszerének működtetésében talán a legjobb eredményeket Franciaország érte el, ahol a tapasztalati úton történő tudás elismerésére egy szakértői bizottság által lefolytatott validációs eljárás keretében van lehetőség. A bizottság a benyújtott portfólió alapján előzetes szakmai tudást elismerő certifikációt adhat ki, amely szakképzettséget, de akár diplomát is jelenthet a kérelmező számára.

Az egyéni tanulást segítő pénzügyi megoldások, számla- és hitelkonstrukciók

A nemzetközi gyakorlatban a felnőttek tanulását többféle számla- és hitelkonstrukció segíti. Ez a rendszer két alapelvet érvényesít:

- az egyén tudja legjobban eldönteni, mit akar tanulni, azaz miképpen kívánja képességeit fejleszteni;
- a befektetés költségei ily módon megoszlanak az egyén és a kormány, vagy a vállalatok között; az egyéni számlák azonban nem kötődnek egy bizonyos céghez, hanem – munkahely-változtatáskor – követik a befizetőt. A fejlesztés stádiumában lévő rendszerben egyaránt hangsúlyozódik az egyén felelőssége saját életpályája alakításában, valamint a cégek meghatározó szerepe a felnőttkori tanulás feltételeinek biztosításában.

A hiteltámogatást alkalmazó rendszerek közül talán a legelterjedtebb az Egyesült Királyságban, Hollandiában, Svédországban és Kanadában egyaránt népszerű egyéni tanulói számla (Individual Learning Account, ILA), amelyre az egyén mintegy megtakarításképpen a saját oktatására szánt pénzt befizetheti (*Polónyi 2004*). A megtakarítás bankbetétként kamatozik, és az élethosszig tartó tanulás szellemének megfelelően bármikor felhasználható.

A számlán lévő összeget más magánszemély, a munkáltató, vagy az állam is kiegészítheti.

Több országban az állami támogatás élvezői a hátrányos helyzetű célcsoportok, a holland rendszer az alacsony iskolázottságú felnőtteket támogatja, míg a kanadai, illetve az egyesült

államokbeli számlák bizonyos jövedelemszint alatt élő személyek számára hozzáférhetők. Wales-ben a programban való részvétel az egyén személyes feltételeitől (életkor, jövedelem), illetve a képzési program típusától függ, ezzel támogatható például a hiányszakmákra történő átképzés is.

A banki gyakorlatból jól ismert előtakarékosági betét és az ahhoz kapcsolódó hosszú távú hitelkonstrukció talán a legegyszerűbb módja lehetne a képzés finanszírozásának. A hazai gyakorlatban azonban ennek a szolgáltatásnak a kialakítása egyelőre csak a felsőoktatási tanulmányok finanszírozására hozzáférhető a diákhitel formájában, de előnye, hogy már a felsőoktatásban tanuló levelező tagozatos felnőttek számára is elérhető.

Svédországban 2003 óta jogszabály teszi lehetővé, hogy a munkavállalók fizetésükből a minimálbér 25 százalékát, azaz 9500 svéd koronát – az összetre vonatkozó adójóváírás lehetőségével együtt – egyéni számlájukon rendszeresen félretehessenek a későbbi képzéseken való részvételük finanszírozása céljából. Ezt az összeget az állam kiegészíti, ha a tanulni szándékozó eldöntötte, hol, milyen képzésben kíván részt venni (*Soltész 2003*).

A képzési utalvány, vagyis a voucher az állam által nyújtott oktatástámogatási rendszer, ezzel az állam az egyén számára oktatásra felhasználható keretösszeget nyújt, és nem az oktatási intézményeket finanszírozza normatív támogatás formájában. Ezt a rendszert a belga felnőttképzésben sikerrel alkalmazzák.

Időmenedzsment rendszer

Franciaországban 2004-ben az egyéni számláknak egy differenciált típusát vezették be, mely minden felnőtt számára éves szinten 20 óra fizetett „képzési jogot biztosít”, és a törvény lehetőséget ad 6 évi órakeret felhalmozására is (*OECD 2005*).

Dániában a „*tanuló vállalat*” eszményének jegyében, elsősorban a munkahelyi, belső képzések az úgynevezett *on-the-job* tréningek nyújtotta lehetőséget használják ki. A munkaidőt ennek megfelelően úgy szervezik meg, hogy ezek a programok is folyamatosan helyet kaphassanak benne. A képzéseken való részvétel eredményességét a cég humánpolitikai szakemberei az évenkénti készség- és kompetenciatesztek segítségével ellenőrzik. Ha a felmérési eredmények megfelelőnek bizonyulnak, ez a fizetési skálán való feljebb lépést is magával hozza. A vezetők és az alkalmazottak egyaránt elégedettek ezzel a gyakorlattal. Dániában alakították ki az ún. PES-képzések (Public Employment Services) rendszerét is; ennek lényege, hogy az ún. generikus, azaz általános képességek ki- és továbbfejlesztését az *állami költséggel* működtetett intézmények végzik, a speciális

kompetenciák esetében pedig a képzést az azt alkalmazni kívánó cégekre bizzák (Soltész 2003).

Helyettesítési rendszerek (job rotation, cross-training)

A *job rotation* rendszere a nyolcvanas években jelent meg Dániában (Pásztor 2005). Maga a módszer a munkaszervezés olyan rugalmas változatát jelenti, amely a munkavállalók alkalmazása során széleskörű felkészítésükkel, *cross-training*, sokoldalú foglalkoztatásukat teszi lehetővé. Ennek előnye, hogy megkönnyíti a munkáltatók részére a munkaerő alkalmazását, csökkenti a távolmaradás okozta problémákat, egyúttal növeli a munkavállalók motivációját, munkaerő-piaci lehetőségeit és nem utolsósorban lehetővé teszi az életen át tartó tanulásban való részvételt. A modellt mára sikerrel alkalmazza Németország, Svédország, Belgium, Portugália, Finnország, alkalmazására az EQUAL irányelveket is kibocsátott (EQUAL 2006).

A *job rotation* működésére kiemelkedő példa az Egyesült Királyság, ahol a képzésben részt vevő munkavállaló helyettesítésére a képzés időtartamára azonos munkabérrel díjazott munkanélkülit alkalmaznak. Témánk szempontjából pedig különösen érdekes az a spanyol elképzelés, amely a rendszert a 40 év felettiiek támogatására alkalmazná.

Minőségbiztosítás

A felnőttképzés minőségbiztosításának igénye Nyugaton a hetvenes évektől, Magyarországon a kilencvenes évtizedtől kezdődően a termelésben minőségi rendszereket működtető vállalati gyakorlatból ered, ahol a vezetési funkciók közvetve vagy közvetlenül kapcsolódnak az emberi erőforrás fejlesztéséhez, ennek egyik leágazásaként a képzéshez (oktatáshoz). Ennek a szemléletnek megfelelően a felnőttképzés tervezhető, szabályozható és folyamatként is értelmezhető.

Magát a minőséget megfogalmazni nem egyszerű dolog, hiszen relatív kifejezésről van szó. Bizonyos megközelítés szerint a minőség a követelményeknek való megfelelés (Crosby 1994), más értelmezésben az egyenletesség és megbízhatóság előre meghatározott mértéke, a piacnak megfelelő alacsony ár mellett (Deming 2000). A fogalom vonatkozhat folyamatra, amelynek célja a teljes vevői megelégedettség elérése (Feigenbaum 1961), illetve jelentheti a szabályozott terület a felhasználó igényének megfelelő használatra való alkalmasságát is (Juran 1967).

A vállalati gyakorlatban a képzéstervezést támogató folyamatok illeszkednek a vállalati működést elősegítő menedzsmentfolyamatokhoz (Csath 2004). Ennek a szemléletnek

az alapja a vállalati folyamatok újrászervezésének elmélete és gyakorlata, a Business Process Re-engineering, vagy BPR/filozófia. Lényege, hogy a szervezetek állandóan keresik és alkalmazzák azokat az újfajta, fejlettebb lehetőségeket, amelyek a termelés és a kiszolgálás hatékonyabb működését teszik lehetővé, s adott esetben a kérdéses folyamatoknak, ezen belül a képzés teljes újrászervezését teszik szükségessé (*Barasziné-Polónyi 2004*).

Ezt a célt valamennyi szabályozást igénylő rendszerben, vagyis a termelésben, de akár a képzésben is, többféle minőségrendszer alkalmazása szolgálhatja. Ezek közül az egyik legelterjedtebb a TQM (teljes körű minőségrendszer), amely minőségi paraméterek megállapításán alapul. Ilyen minőségi paraméterek a pontosság, relevancia, időbeliség, teljesség, formátum. A TQM Európában az ISO-rendszerre épül, amelyben kritériumok alapján megalkotott szabványrendszer szerint minősítik a szolgáltatásokat. Az ISO minősítés gyártásra, termékre, szoftverre és szolgáltatásra egyaránt vonatkozhat. Az ISO 9001 a tervezéstől a vevőszolgáltatón át a fejlesztésig a teljes rendszert fogja át, érintve a vállalati képzések tervezését is (*Dobay 2004*). A CQAF egységes európai uniós minőségbiztosítási keretrendszere az elvárások alapján szabályozza a tevékenységet, míg az EFQM modell a folyamatos mérésen alapuló önértékelésre és javításra helyezi a hangsúlyt.

A képzőknek minden esetben igazodniuk kell a vállalati gyakorlatban használt minőségi követelményekhez, a képzések operacionalizálását, a tudásbeszámítást és a program minőséghatékonyágát a megrendelői igényekhez igazítva.

A munkáltatói szféra megfogalmazott minőségi követelményei mellett a felnőttképzés minőségi működését szolgálja a központi szabályozásnak való megfelelést tanúsító intézményi és programakkreditáció. A felnőttképzési intézmények a felnőttképzési törvény szerint kizárólag akkor jogosultak felnőttképzési tevékenység és a felnőttképzési tevékenységhez kapcsolódó szolgáltatás megkezdésére, ha a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásában szerepelnek.

Az akkreditáció nem más, mint egy önértékelésen alapuló minőségbiztosítási rendszer, amely magában foglalja a kívánt minőséghez kapcsolódó követelmények meghatározását, az értékelési rendszer leírását és működtetését. A felnőttképzésről szóló törvény az akkreditáció céljaként a képzésben résztvevők fogyasztóvédelmét, a felnőttképzés rendszerének átláthatóságát, ellenőrizhetőségét fogalmazta meg, mely garanciát ad a felnőttképzést igénybe vevők számára a magasabb színvonalú oktatást biztosító képző helyekről és programokról. Ezáltal a felnőttképzési intézmények összehasonlíthatóvá válnak az intézményi működés és a képzési programok, valamint a felnőttképzési szolgáltatások tekintetében.

A képzési rendszerben alkalmazott minőségi modellek összehangolása megoldást jelenthetne a különböző jellegű képzési rendszerek tartalmának összehangba hozására, a képzések közötti átjárhatóság fokozására, a tudásbeszámítás lehetőségének teljes körű kidolgozására. Erre a nemzetközi gyakorlatban már találunk jó példát, az Élethosszig tartó tanulás minőségdíj keretében.

Korszerű andragógiai didaktikai stratégiák és módszerek alkalmazása

Az andragógiai tanulásméletek tárgyalása során már részben utaltam arra, hogy az andragógia korszerű módszertana a tanuló felnőtték önálló cselekvésére, a problémamegoldásra és a kooperációra helyezi a hangsúlyt a tanítás-tanulási folyamatban. Ennek a szemléletnek megfelelően a tanulási képesség maga is fejleszthető kompetencia, a tanulás eszközei pedig az egyéni igényeknek megfelelően atipikus módon is hozzáférhetők.

Ennek a szemléletnek felel meg a nyitott tanulás módszere, amelynek egyik alapvető jellemzője az idő-függetlenség. Ez azt jelenti, hogy a felnőtt tanuló maga választhatja meg a haladási ütemet, és azt az időpontot, hogy mikor ér el a tanulmányok egy-egy szakaszának a végére, illetve mikorra készül fel a vizsgára. Ez azt is jelentheti, hogy adott esetben, egy-egy témakör (modul) megtanulása, vagy a részvizsga (modulzáró vizsga) letétele után egyéni körülményeinek, képességeinek megfelelően rövidebb-hosszabb „szünetet” tarthat, majd ismét folytatja a tanulást (Cserné 2006).

Az e-learning programok tértől és időtől függetlenül biztosítják a tanulók számára az egyéni haladási ütem lehetőségét. A felépítésük alapvetően moduláris szerkezetű, amelyben a tananyag elrendezés kompetencia-centrikus tartalom alapján történik. A tananyagok alkalmasak induló tudásszint felmérése, a meglévő egyéni képességhez igazodó módszerek és tanulási algoritmusok biztosítására.

A korszerű tanulási stratégiák között feltétlenül említést érdemelnek a kooperatív stratégiák, amelyek egyrészt az andragógus és a hallgatók együttműködésén alapuló komplex eljárásmodokat, másrészt a tanulók együttműködésén, csoportmunkán alapuló eljárásokat jelentik. A kooperatív módszerek alkalmazhatók egyes tanulók és tanulócsoporthoz fejlesztésére egyaránt.

Ezek között feltétlenül említést érdemel a projekt módszer, ennek alkalmazása az oktatásban a 20. század elején megjelenő reformpedagógiai mozgalmak egyik eredménye (Dewey 1976) volt. A projekt módszer lényege a tanuló vagy tanulók önálló tevékenysége, melyet az andragógus csak rejtetten irányít.

Az esettanulmány egy téma feldolgozását jelenti egy konkrét szituáció alapján, amely alkalmas arra, hogy a résztvevők egyéni tapasztalataikat és előzetes ismereteiket felhasználják a konkrét eset kapcsán felvetett probléma hátterének megvilágítására, közben eltávolodjanak az esetleges közvetlen érintettségtől.

A tréning a modern felnőttoktatás egyik legkedveltebb módszere. Kompetencia fejlesztő hatásai meglehetősen sokfélék: az önismeretre alapuló önfejlesztés, kritika és önkritika, mások befolyásolásának képessége, hatékony kommunikáció fejlesztése. Alkalmazása azonban az andragógus részéről speciális felkészültséget feltételez (*Rudas 1990; Feketéné 2006*).

A fejlesztő beszélgetés és a vita alkalmas az egyéni ismeretszerzés során feltárt ismeretek összehasonlítására, a vélemények ütköztetésére – ezen keresztül tanulásra vagy animációra egyaránt. Ennek változata a moderációs módszer célja, hogy a tanulók az önálló ismeretszerzést és problémamegoldást követően csoportba szerveződve képesek legyenek annak kooperatív értelmezésére, feldolgozására. További előnye a módszer alkalmazásának az összetett problémák megoldásának több nézőpontból való megközelítése.

A kooperatív tanulási stratégiák mellett mindenképpen szólni kell a tanulás individuális stratégiájáról is, melyet önirányított tanulásnak nevezünk. *Knowles (1980)* szerint önirányított tanulásról akkor beszélhetünk, ha a tanuló saját maga kezdeményezi a tanulást, mások segítségével, vagy anélkül diagnosztizálja saját tanulási szükségleteit, megfogalmazza a tanulás céljait, megkeresi a tanuláshoz szükséges humán és materiális forrásokat, megfelelő tanulási stratégiát választ, és értékeli saját tanulási eredményeit. Az önirányított tanulás feltételezi, hogy a tanuló rendelkezik a tanuláshoz szükséges alapképességekkel, például a digitális tanulási környezet használatának képességével, amelyben az informatikai eszközök használata mellett virtuális kommunikáció képessége, vagyis a virtuális hálózatok használata is beletartozik. A hálózati tanulás során (*Cserné 2006*) a csoporthatás közvetetten jelenik meg. A folyamat tanári támogatása a szakmai és digitális tudás mellett másfajta időszervezést és attitűdöt is feltételez, folyamatosan biztosítva a tanuló felnőtt tevékenységének monitorizálását (*Kocsis 2006*).

A fenti példákon keresztül láthattuk, hogy a felnőttnevelés nemzetközi gyakorlatában számos, a felnőttkori tanulást sikerrel támogató módszer honosodott meg. A tapasztalatok hazai adaptációja azonban, miként arra a tizedik, felnőttképző intézmények működését értékelő fejezetben kitérek majd, egyelőre várat magára.

A következőkben az élethosszig tartó tanulás jelenlegi magyarországi állapotát mutatom be annak érdekében, hogy feltárjam, melyek azok a tendenciák, amelyek a magyar társadalomban az életen át tartó tanulást jellemzik és annak aktuális feladatait jelentik.

Elemzésemben elsősorban az andragógia elsődleges funkciójára, a foglalkoztathatóságra koncentrálni kívánom keresni azokat az okokat, amelyek a felnőttkori tanulásban való részvétel nemzetközi szinten igen alacsony arányát magyarázzák, mert véleményem szerint, és ezt a következő fejezetekben a stratégiai dokumentumok bemutatásával kívánom alátámasztani, ez a prioritás a meghatározó a mai magyar andragógiai gyakorlatban. A jó gyakorlatok bemutatása úgy vélem megfelelő módon igazolta, hogy az élethosszig tartó tanulásban való részvétel, mint stratégiai cél, a megfelelő módszerek felhasználásával támogatható. Ezek a támogatások egyaránt szolgálják az adott társadalom és az egyén érdekét, megkönnyítve a tanulásban való részvételt. Látható, hogy a felnőttek életkori sajátosságaihoz igazodva, valamint az előzetes élettapasztalatokat figyelembe véve lerövidíthető a képzés ideje és csökkenthető annak költsége, a minőségbiztosítás pedig alkalmas eszköz a felnőttképző szervezetek kezében a képzési folyamat és a hozzá kapcsolódó szolgáltatások folyamatos monitorozására, mérésére, valamint összehasonlítására. Úgy vélem, a kitűzött stratégiai célok csakis a korszerű módszerek támogatásával valósíthatók meg.

A következő fejezetben azt vizsgálom, hogy az életen át tartó tanulás hazai helyzetképe milyen sajátosságokat tükröz, melyek azok a fő feladatok, amelyek a jelenlegi gyakorlatban leginkább meghatározóak.

Ezt követően kerül majd sor az andragógia magyarországi intézményrendszerének bemutatására és abban a részvétel adatainak elemzésére annak érdekében, hogy az így kapott értékek az empirikus eredményekkel összevethetővé váljanak.

5. Az élethosszig tartó tanulás magyarországi helyzetképe

A felnőttképzés gazdasági jelentősége hazánkban az utóbbi évtizedekben, a rendszerváltásnak és a piacgazdaság kialakulásának következményeként vált hangsúlyossá. Erre az időszakra jellemző az iskolarendszeren kívüli képzési formák elterjedése, ezt megelőzően, mutat rá *Singer Péter (2006)* tanulmányában, a felnőttképzés meghatározó módon iskolarendszerű formában történt. A felnőttképzés rendszerváltást közvetlenül megelőző történetében a képzési programok elsősorban a munkahelyi előmenetelhez kapcsolódtak, és továbbképzés jellegűek voltak, amelyhez a munkáltatók lehetőséget adtak és annak költségeit teljes egészében átvállalták. A tanulást munkaidő-kedvezményrel és tanulmányi szabadság biztosításával is támogatták.

A piacgazdaság megjelenését követően a gazdaság szerkezeti átalakulásának hatására radikálisan csökkent a foglalkoztatás, és nagyszámú munkanélküli jelent meg, ez új jelenség volt a magyar munkaerő-piacon (*Koltai 2003*). Oka az volt, hogy a tulajdonosváltás és privatizáció a vállalatok leépítését, átalakítását, illetve felszámolását eredményezte. Mindezek következtében a magyar gazdaság foglalkoztatási szerkezete teljesen átalakult. A változások meghatározóan befolyásolták a felnőttoktatás tartalmát, beleértve a közművelődést, valamint a civil és nonprofit szervezeteket.

Miként arra *Zachár László* felhívja a figyelmet (*Zachár 2003, 10*), a rendszerváltást követően megváltozott a felnőttképzés funkciója, elsődleges céljává a lakosság egzisztenciájának megtartása és a piacgazdaság kialakulása nyomán megjelenő munkanélküliség kezelése vált. A vállalati gyakorlatban a teljes foglalkoztatás megszűnését követően megjelent a munkaerő-gazdálkodás, ennek számos képzési vonatkozása is volt (*Koltai 2003, 31*).

Ezekre a kihívásokra, változtatásokra a hazai felnőttképzési rendszer gyorsan reagált. A felnőttképzés piaca megváltozott. A rendszerváltás után képzési vállalkozások jöttek létre, amelyek rövidebb képzési idejű, iskolarendszeren kívüli programokat kínáltak és a választható képzések között a „divatos” szakmák is megjelentek. Ugyanakkor ez a kínálat egyes területeken túlképzéshez, más szakmákban pedig szakemberhiányhoz vezetett. Fontos állami feladattá lépett elő a munkanélkülivé vált felnőttek átképzése és továbbképzése a hiányszakmákra, a vállalati gyakorlatban pedig a HR csoportok egyre hangsúlyosabb tevékenysége lett a képzés és tréning szervezés.

A kilencvenes évek elején bekövetkezett társadalmi és gazdasági változásokhoz a társadalom jelentős része nehezen, vagy egyáltalán nem tudott alkalmazkodni. Sokan kudarcéknént élték meg az átképzést, nem ismerték fel, hogy ismereteik elavultak, hiányosak. A képzéstől való idegenkedés elsősorban az idősebb és alacsonyabb képzettségű munkavállalók, vagy a munkanélküliek körében volt jellemző, ennek hátterében egyrészt a tanulási képességek és az alapismeretek megkopása, továbbá az a szemlélet állt, amely a tanulási időszakát a gyermekkorral azonosította.

A felnőttképzésnek éppen ezért a szakmai tudás közvetítése mellett ismeretpótlásra, tanulási technikák közvetítésére és a tanulás iránti motiváció felkeltésére is fel kellett készülni. Ennek gyakorlata jól megfigyelhető az 1990-es évek elejétől a munkanélküliek képzéséhez a képzési program elején és végén kötelezően kapcsolódó 3-3 napos tanulási technikákat közvetítő motivációs és az elhelyezkedést segítő álláskeresési tréningek tartalmában (*Rudas 1990*).

Az andragógiai didaktikában is új, elsősorban motivációt elősegítő módszerek jelentek meg a csoportmunka és a saját élményű tanulást biztosító tréning módszer előtérbe kerülése mellett. Ilyen például a motiválatlan felnőttek művelődési folyamatokba történő bevonását szolgáló szociokulturális animáció módszere, elméletéről és hazai alkalmazásáról *Koltai Dénes (2003, 53-88)* részletesen ír.

A szaktudás mellett a munkaerő-piacon egyre nagyobb jelentőségűvé váltak azok a képességek, amelyek lehetővé teszik a munkatársakkal való együttműködést, a csapatmunkát, az új információk feldolgozását és az önálló döntéshozatalt. A képzési palettán ezért a kompetenciafejlesztő programok is megjelentek, és az andragógiai szakmában megkezdődött a tréner és a képzők képzése. A kompetenciafejlesztő programok elsősorban a vállalati gyakorlatban honosodtak meg, de a munkaerő-piaci képzések munkanélküliekre irányuló kínálatában is helyet kaptak, a teljesség igénye nélkül példaként említve a Munkaügyi Központok által működtetett Job klubok vagy a Regionális Képző Központok gyakorlatát.

S. Arapovics Mária (2007) rámutat, hogy a kompetenciafejlesztés fontos szerepet kapott a különböző társadalmi csoportokat elérni kívánó civil, vagy nonprofit szervezetek képzési kínálatában is.

Napjainkban az andragógia területén újabb funkcióváltás figyelhető meg, hiszen az élethosszig tartó tanulás már egyre inkább áthatja a mindennapi élet színtereit és az életvitel részévé válik, valamint az egész világot érintő gazdasági válság újabb kihívások elé állítja Magyarországi felnőttképzési rendszerét.

5.1. Az élethosszig tartó tanulás és a foglalkoztatás kapcsolata

A nemzetközi tapasztalatokkal és programokkal összhangban, a magyar gyakorlatban is a tanulás, mint foglalkoztatási kérdés, a művelődés és a munkaügy területén is meghatározóvá vált. Az Új Magyarország Fejlesztési Tervet és a kormány Lifelong Learning stratégiáját elemezve ebben a fejezetben láthatóvá válik, hogy az élethosszig tartó tanulás igénye megjelent a magyar oktatáspolitikai célkitűzései között is. Ez a program a lisszaboni stratégia célkitűzéseinek megfelelően, mely az Európai Unióban a foglalkoztatottság és az állampolgári tudatosság fejlesztését irányozta elő, Magyarországon a foglalkoztathatóság és a leszakadó rétegek felzárkóztatását helyezte a stratégiaalkotás fókuszába.

A felnőttképzéssel kapcsolatos folyamatok elemzése és értékelése érdekében különösen fontos az élethosszig tartó tanulás és a foglalkoztatás adatainak hazai és nemzetközi összevetése, hiszen az aktuális helyzetképet és a fejlesztés irányait a számadatok jól bemutatják, alátámasztják.

Célom, hogy a foglalkoztatásra, a felnőttkori tanulás hazai iskolarendszerű és munkaerő-piaci sajátosságainak mutatóira vonatkozó adatok összegyűjtésével és bemutatásával érzékeltessem a hazai felnőttképzés aktuális helyzetét, irányát és változását, továbbá hogy rávilágítsak arra, hogy az általam vizsgált korosztály tanulási-művelődési tevékenységét milyen tendenciák jellemzik napjainkban.

Mindezt azért tartom különösen fontosnak, mert az eredményeknek és a tanuló felnőttek megkérdezésén alapuló véleményeknek az összegzése nyomán rajzolódik ki az az összkép, amely összevethetővé válik az empirikus vizsgálatok eredményeivel.

Országos munkaerő-piaci helyzetkép

Az 1990-es évtizedtől kezdődően a hazai piacgazdaság kialakulásának következtében a magyar gazdaság és foglalkoztatási szerkezet teljesen átalakult. A változások meghatározóan befolyásolták a felnőttnevelés, ezen belül a felnőttoktatás és közművelődés tartalmát. Nem hagyhatók ugyanakkor figyelmen kívül a demográfiai változások sem, vagyis az idősebb korosztály egyre markánsabb jelenléte a társadalomban és a munkaerő-piacon, amelynek oka együttesen a születéskor várható élettartam növekedése, és a születések számának folyamatos csökkenése (*Andorka 1992*).

A KSH 2009. évi adatokat tartalmazó, összesített adataira alapján, Magyarország lakónépessége 2010. január 1-jén 10 014 010 fő volt, 0,1%-kal kevesebb, mint egy évvel korábban.

A magyar munkaerő-piacon a gazdaságilag aktív népességből a *KSH 2010. júliusi* gyorsjelentése alapján közel négy millióan dolgoztak, a foglalkoztatottak száma 3.756 ezer fő volt, ami 22 ezerrel kevesebb (3,2%), mint az előző évben (*KSH 2010*).

Az EU 27 tagországa átlagával összehasonlítva a foglalkoztatottság lemaradása 6,2 százalékponttól 9,2 százalékpontra nőtt, a magyarországi foglalkoztatási ráta mindössze 54,7%-os (*Eurostat 2006*).

A lemaradást hazánkban leginkább az alacsony végzettségűek alacsony mértékű foglalkoztatása okozza, közülük 27% állt munkaviszonyban, szemben az EU átlag 48%-os foglalkoztatásával. A munkanélküliek száma 2010 elején 402 ezer főt tett ki, ez 17 ezerrel magasabb, mint egy évvel korábban, így a munkanélküliségi ráta 9,6%-ra emelkedett. Az utóbbi évben a legnagyobb létszámcsökkenés az ipari ágazatban 35 ezer fő, és a mezőgazdaságban 9 ezer fő volt. Napjainkban a foglalkoztatottak 88%-a alkalmazottként dolgozik.

A magyar társadalmon belül rendkívül magas arányú az inaktív réteg. A gazdaságilag nem aktív 15-65 éves népesség száma 2010 elején 2 616 000 fő volt, és ez a szám növekvő tendenciát mutat. Ők sem a foglalkoztatottak, sem a munkanélküliek számában nem jelennek meg. Az inaktív népesség 60%-a nő, 41%-a rokkantnyugdíjas, 11% gyermekgondozási segélyen van, további 2% ápolási díjra jogosult. A foglalkoztatottak száma 43,5 ezer fővel csökkent egy év alatt, ezeknek a munkavállalóknak a nagy része – főként a nyugdíjazások miatt – kivonult a munkaerőpiacról, kisebb részük munkanélküli lett.

Benke hívja fel a figyelmet arra a veszélyre, hogy miközben a magyar gazdaság legalább húszéves lemaradásban van a fejlett országokhoz képest, a dolgozók által eltartottak arányában viszont már jó ideje kimagaslunk a mezőnyből (*Benke 2005*). *Benke* értelmezésében lehetséges, hogy az a munkaerő, amelyről azt gondolták, hogy csak nehezen talál vissza a munkapiacra, illetve valójában nem is szándékozik oda visszatérni, vagy tudás hiányában, vagy hátrányos helyzete által kialakult életmódjának következtében képtelen rá.

Magyarországon a foglalkoztatási arány javítását szolgáló központi állami források elsősorban a munkanélküliek és az alacsony képzettségűek felé irányulnak. E forrásfelhasználás indokoltságát támasztják alá azok a becslések, amelyek szerint a munkaképes lakosság jelentős része, közel 1,4 millió ember nem rendelkezik a munkaerő-piacon konvertálható tudással (*Semjén-Tóth 2009, 266*).

Magyarország munkaerő-piacára az úgynevezett strukturális munkanélküliség jellemző. *Tímár János* értelmezésében ez azt jelenti, hogy a munkanélküliségi ráta nagyságától függetlenül mindig találhatók betöltetlen álláshelyek (*Tímár 1999; Polónyi-*

Tímár 1996). Hazánkban folyamatosan 30 ezer álláslehetőség betöltetlen (*Semjén-Tóth 2009, 266*).

Ennek alapvetően két oka van. Az egyik a munkavállalók mobilitási hiánya, azaz a munkavállaló nem hajlandó elköltözni lakhelyéről egy távolabbi álláslehetőség miatt (*Pethő 2006; Mihály 2002a,b*). Ennek legfőbb alapja az, hogy az ország egyes részeiben egyszerűen lehetetlen reális áron eladni az ingatlanokat, így ez erősíti a „röghöz kötöttséget”. A másik ok továbbra is az, hogy a magyar munkavállalók egy része nem rendelkezik azokkal a képzettségekkel, ismeretekkel, amelyek az üres álláshelyek betöltéséhez szükségesek. Ezért bizonyos szakmákban szakmunkásokat nem lehet találni. Harmadik okként említhető, hogy egyes hiányszakmák olyan alacsonyan fizetett munkalehetőséget kínálnak, amelyekért nem érdemes költözni, vagy feladni az igénybe vett szociális támogatást.

Külön probléma a feketegazdaságban történő foglalkoztatás. *Tóth József* szerint a szakemberek a feketegazdaság részarányát 15-20 százalékosra becsülik a nemzetgazdaságon belül, ez 6-700 ezer valószínűleg be nem jelentett munkakört jelent (*Tóth 2007*). Ha évente átlagosan ötvenezer munkahely "fehéredne ki", akkor is legalább tíz évre lenne szükség ahhoz, hogy érdemben javuljon a helyzet (*Semjén-Tóth 2009, 266*).

Ez a foglalkoztatási helyzet számos társadalmi hatása között jövedelmi egyenlőtlenségek kialakulásához vezetett. Ennek eredményeképpen az életmód és életvitel többféle változata tapasztalható a mai Magyarországon (*Koltai 2003; 2005*). Egyrészt jelen van a növekvő szegénység, amely a népesség 30-40%-át érinti, ebből mélyszegénységben, létminimum alatt él mintegy 20% (elsősorban a nyugdíjasok, romák és az improduktív réteg jelentős része), a társadalom másik pólusán pedig megjelentek az újjgazdagok, akikre kulturális tőke felhalmozása – elsősorban fővárosi, nagyvárosi lét jellemző (*Kolosi 2002, 15-19*).

5.2. Részvétel a felnőttkori tanulásban

A felnőttkori tanulásban való részvétel Magyarországon társadalmi csoportonként nagyon eltérő. Az adatok áttekintése alapján leginkább szembetűnő, hogy szoros kapcsolatot találunk a tanulás és a foglalkoztatási helyzet között.

Megfigyelhető, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező, tartós munkaviszonyban álló állampolgárok a tanulás-művelődés iránt nyitottak, igénylik azt, és egyéni karrierterveik megvalósítása során rendszeresen igénybe veszik a felnőttképzés intézményrendszerének kínálatát, életkortól függetlenül. A KSH által készített, a tanulás informális típusaira is

rákérdező részletes felvétel alapján, egyéves időszakot figyelembe véve ez a részvétel 9%-ra tehető. 2006-ban a diplomások 5,5%-a tanult iskolai keretek között, emellett 14,6%-uk vett részt iskolarendszeren kívüli képzésben. Ezzel szemben az érettségivel nem rendelkezők esetében csak 0,4%, illetve 2,3% volt ez az arány. Az ismeretszerzésre leginkább rászoruló alacsony iskolázottságú rétegek tagjai tehát csak elvétve részesülnek képzésben, holott ez javíthatná munkaerő-piaci pozíciójukat. (KSH 2009)

A tartósan munkaviszonyban állók között az alacsonyabb végzettségűek is rendelkeznek a munkakör betöltéséhez szükséges iskolai végzettséggel, de ők inkább a munkakörhöz elengedhetetlen és a munkáltató által szervezett, vagy hatóságilag (EÜ, munkabiztonsági tanfolyamok) kötelező, illetve az iskolán kívüli képzésekben és az informális tanulást biztosító közművelődési, művészetközvetítő, tudományos-ismeretterjesztő programokon vesznek részt, míg a munkanélkülieket elsősorban a szakképzés/átképzés lehetősége érdekli.

Az iskolarendszerű képzésekben állandósult az alacsony részvétel, ennek számadatait a következő fejezetben mutatom be. Érdekes adat a nyugdíjas és inaktív populációnak az erőteljes részvétele az informális tanulásban, az ő aktivitásuk 80%-ban erre a területre korlátozódik. Az 1. számú táblázat a magyarországi felnőttképzésben részt vevők arányát mutatja be, gazdasági aktivitás szerint.

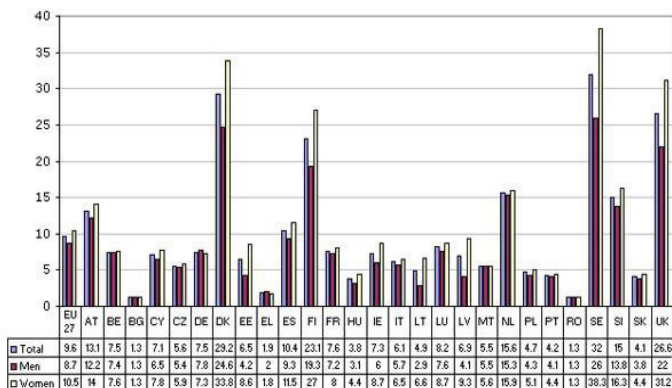
1. táblázat. A képzésben részt vevők aránya az oktatás formája és gazdasági aktivitás szerint (%)

Gazdasági aktivitás	Iskolarendszerű oktatás	Iskolarendszeren kívüli oktatás	Informális tanulás
Foglalkoztatott	26,3	41,5	51,2
Munkanélküli	39,4	46,5	29,6
Tanuló	95,4	7,9	17,4
Nyugdíjas, egyéb inaktív	12,6	14,3	78,0
Összesen	63,9	22,1	33,3

*A táblázat halmozottan mutatja a képzésben részt vevők megoszlását: aki többféle képzésben vett részt, mindegyik típusban szerepel.
 Forrás: Csernák – Janák – Zaláné, 2004, 11. old.

Miként azt az alábbi 1. számú összehasonlító ábrán látjuk, a felnőttkori tanulásban való részvétel hazánkban, nemzetközi összehasonlításban igen alacsony.

I. sz. ábra. Az EU 25 országok tanulásban való részvételi aránya nemek és számok szerint
2007-2008 (%)

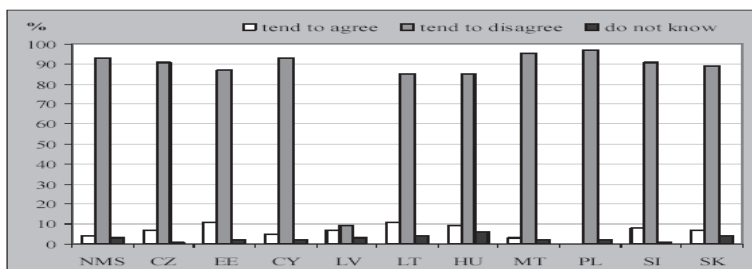


Forrás: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions: Annual review of working conditions in the Eu 2007-2008

Az alacsony részvétel ellenére, miként azt a KSH 2008. évi adatai mutatják, 1999 és 2008 között 3%-ról 6%-ra emelkedett, vagyis megduplázódott a 25–64 év közöttiek körében a szervezett képzésben résztvevők aránya. Ez azonban még mindig messze elmarad az EU által ajánlott 12%-os részvételi aránytól.

A 2008. évben a Cedefop az Európai Unióhoz a legutóbbi időben csatlakozott 10 ország állampolgárai körében végzett reprezentatív vizsgálatot az élethosszig tartó tanulás témakörében. Az eredményeket az Eurobarométer című kiadványában publikálta (Bulgarelli 2008). A kutatás során felmérték, hogy a frissen csatlakozó országokban mennyire tartják fontosnak az emberek az élethosszig tartó tanulást. Ahogy az alábbi 2. számú ábrán látható, a megkérdezettek szerint nem fontos az életen át tartó tanulást, bár a fogalmat és annak tartalmát ismerik. A felnőttkori tanulás fontosságának tekintetében egyik országban sem lépi túl a 10%-ot a pozitív válaszok aránya. Ez az attitűd az egyik lehetséges magyarázata a felnőttkori tanulásban való alacsony részvételnek.

2. sz. ábra. Fontos-e az életen át tartó tanulás?^x (%)

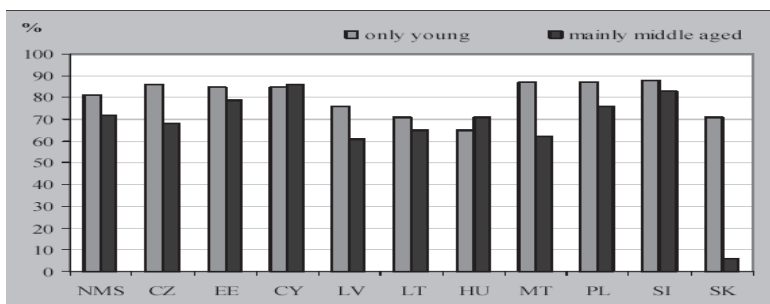


^x(egyetért, nem ért egyet, nem tud válaszolni)

Forrás: Bulgarelli (eds.): Eurobarométer, 2008. 21. p.

A vizsgálat során a kutatók feltételezték, hogy ennek a viszonyulásnak a háttérében szocializációs hatások állnak, vagyis a felnőtt korúak az életen át tartó tanulásra nem készültek fel, nem tartják alapvetően a felnőttkorban jellemző tevékenységnek a tanulást. A vizsgálat részben igazolta ezt a feltételezést. Az alábbi 3. számú ábrán láthatjuk, hogy a válaszadók szerint a tanulás részben a középkorúakra is jellemző tevékenység, de a fiatalok esetében mindenképpen meghatározó, annak ellenére, hogy azt a többség nem tartja jellemzőnek a felnőttkorban.

3. sz. ábra. Kiknek a jellemző tevékenysége a tanulás?^x (%)



^xcsak a fiataloké, javarészt a középkorúaké

Forrás: Bulgarelli (eds.): Eurobarométer, 2008. 23. p.

Magyarországon pozitív tendencia, hogy folyamatosan növekszik a népesség általános iskolai végzettsége. Ma már a magyar gazdaságban dolgozók több mint 80%-a legalább általános iskolai vagy magasabb végzettséggel, illetve szakképzettséggel rendelkezik.

Az eredmények ellenére hazánkban problémát jelent a munkaerőpiac igényeinek nem megfelelő képzési szerkezet (Zachár 2003; Koltai 2003; Benedek 2007b, 63). A szakképzés hiányosságai hatással vannak a gazdaság versenyképességére, a munkaerő alkalmazkodóképességére (Könyáné-Molnár 2007).

A felnőttkori szakképzésnek további feladata az elmaradott térségek gazdasági felzárkóztatásához szükséges kvalifikáltabb munkaerő képzése és a területi különbségek mérséklése, hiszen a foglalkoztatási adatokból megállapítható, hogy összefüggés van a foglalkoztatás, a végzettség és a képzettség között (Köpeczi-Bócz 2007).

Miként az alábbi 4. számú grafikonon is jól látható, a tartósan munkanélküliekre jellemző az alacsony iskolai végzettség és szakképzetlenség, mely összefügg a munkaerőpiaci képzésben való alacsony részvételükkel.

4. sz. ábra. A foglalkoztatottak és a munkanélküliek megoszlása iskolai végzettség szerint (%)

	2001		2005	
Iskolai végzettség	Mérleg	MEF	Mérleg	MEF
Alapfokú	41,5	28,9	41,1	28,0
Szakiskolai	73,5	71,7	72,1	68,7
Gimnáziumi	66,2	48,7	66,1	46,0
Szakközépiskolai	70,9	70,2	70,9	70,3
Felsőfokú	84,9	82,1	84,1	82,5
Összesen	61,7	56,0	63,1	56,9

Forrás: AFSZ Lengyel- Borbély 2008. 83.p.

A rendszerváltás óta megváltozott a felnőttképzés funkciója. Kezdetben az iskolai végzettség pótlását jelentette, napjainkban azonban egyre inkább a szakmai ismeretek korszerűsítését, a hiányzó kulcskompetenciák pótlását, az idegennyelv-ismeretet, az informatikai ismereteket biztosítja.

A fentiekből látható, hogy a foglalkoztatás és a tanulási aktivitás kapcsolatának kérdése a hazai gyakorlatban meghatározó. A munkaerő-piacon nagy problémát jelent az

alacsony iskolai végzettség és a kompetenciahiány, amelynek eredményeképpen a munkaerőpiaci szempontból aktív réteg jelentős része kizorul a foglalkoztatásból. Ez a folyamat az ország gazdasági versenyképességére nagy befolyással bír, de emellett számos negatív társadalmi hatása is megfigyelhető. Ezért nyilvánvaló, hogy a felzárkóztatásnak meg kell jelennie az élethosszig tartó tanulás stratégiai tervezésében, de a foglalkoztathatóság fenntartása a munkaviszonyban álló réteg vonatkozásában is támogatandó feladat.

A következőkben a stratégia elemzése során azt is vizsgálom, hogy ez a célkitűzés mennyire jelenik meg a felnőttképzés stratégiai és jogi szabályozásában, és mely rétegek, programok, intézmények élveznek elsősorban központi támogatást.

5.3. A 40-50 éves korosztály magyarországi sajátosságai

A felnőttképzés és a foglalkoztatás kapcsolatának áttekintése mellett fontos a dolgozat célcsoportjaként megjelenő 40-50 éves korosztály hazai helyzetének áttekintése, általam figyelembe vett sajátosságainak értelmezése is. Az alábbiakban a korosztály jellemzőit két szempontrendszer, a gazdasági és képzési aktivitás mentén tekintem át.

Gazdasági aktivitás

A 40-50 éves korosztály, mint célcsoport kiválasztását indokolta, hogy az a gazdaságilag aktív népesség körében meghatározó (*KSH 2010*), viszont a felnőttképzésben való részvétele a népesség fiatalabb korcsoportjaihoz képest alulreprezentált. Az alacsony részvétel azért is problematikus, mert a korosztály *Adler Judit (2004)* kutatásai és a KSH adatai szerint, a mai magyar népesség öt éves korcsoportonkénti megoszlásában az egyik legnépesebb. A 2. táblázat a KSH statisztikai évkönyvének hosszú idősorai szerint a 40-59 közöttiek számának alakulását mutatja.

2. táblázat. 40-59 közöttiek számának alakulása (ezer fő)

<i>Év</i>	<i>40-59 évesek száma</i>	<i>össznépesség</i>
1980	1310	10 709
1990	1392	10 375
2001	1539	10200
2008	1259	10045
2009	1267	10031
2010	1280	10013

Forrás: KSH 2010. A népesség korcsoport szerint, január 1.

A táblázat adataiból látható, hogy bár a népesség vizsgált korcsoportjának számszerű értéke a népességfogyás miatt nem csökken, aránya mégis az eltelt évtizedekben emelkedett a korábbi időszakokhoz képest. Ezzel párhuzamosan a korcsoport részvétele a munkaerőpiacon is jelentősnek tekinthető, az összes foglalkoztatott 33,6%, (*KSH 2010*), bár ez az arány az EU tagországok 43,5%-os átlagával összehasonlítva mégis alacsonynak mondható (*Eurostat 2006*). Maróti Andor értelmezésében, a McFarland nevéhez köthető megközelítés alapján annak megállapítása, hogy ez a réteg idősödő korúnak tekinthető-e, relatív, hiszen „az életkor kétféle jelentést is kaphat. Egyrészt jelenti a „kronologikus” életkort, mely a születés óta eltelt évek számával, illetve a „funkcionális” életkort, mely a teljesítmények képességszintjével mérhető. A kronologikus életkor szerint azonos korú emberek teljesítményei között igen nagy eltérések tapasztalhatók, hiszen öregedésüket befolyásolja, hogy életük aktív időszakában mennyire tartották „edzésben” testi és szellemi erejüket” (*Maróti 2005b, 39*).

A KSH legutóbbi, a teljes népesség iskolai végzettségét vizsgáló adatsorainak elemzése alapján megállapítható, hogy az össznépességen belül az adott korosztály 14,7%-a felsőfokú, 42,6%-a középfokú, míg 42,2%-a általános iskolai, 0,5%-a ennél alacsonyabb végzettséggel rendelkezik (*Magyar statisztikai évkönyv, 2009. 3.7 a népesség iskolai végzettsége nemek szerint (január 1)*). Összességében tehát a korosztályt a közép, illetve általános iskolai végzettség jellemzi. Ennek oka, hogy a pályaválasztás időszakát jelentő '70-es, '80-as évek során a felsőfokú továbbtanulás lehetősége korlátozott volt, hiszen a felsőoktatási felvétel a tervgazdálkodás irányszámainak és a politikai megbízhatóság szempontrendszerének megfelelően történt. A munkaerőpiac szerkezete is más képet mutatott, mint jelenleg. A mai 40-50 évesek pályaválasztásának időszakában a foglalkoztatottak 70%-a fizikai munkakörben dolgozott, ami hosszú távú életperspektívát jelentett akár az általános iskolai végzettséggel rendelkezők számára is (*Singer 2006*), ezért a korosztály szocializációja során nem alakult ki az igény és képesség az élethosszig tartó tanulásban való részvétel iránt.

Képzési aktivitás

A Központi Statisztikai Hivatal 2004-ben készített átfogó kutatást Élethosszig tartó tanulás néven. Ebben a tanulmányban korcsoportonként feltárta az élethosszig tartó tanulás jellemző színtereit, és ebben a különböző korcsoportok részvételi adatait, melyet a 3. sz. táblázat mutat be.

3. sz. táblázat. A képzésben részt vevők aránya az oktatás formája szerint az egyes korcsoportokban (%)

Korcsoport, éves	Iskolarendszerű oktatás	Iskolarendszeren kívüli oktatás	Informális tanulás
15-24	92,5	9,5	18,9
25-34	40,7	36,8	41,0
35-44	17,9	48,6	51,8
45-54	6,6	44,3	64,1
55-64	1,1	29,9	85,2
65-74	0,0	7,6	95,7
Összesen	63,9	22,1	33,3

*A táblázat halmozottan mutatja a képzésben részt vevők megoszlását: aki többféle képzésben vett részt, mindegyik típusban szerepel.

Forrás: Csernák – Janák – Zalánné 2004, 9. old.

A táblázat adatai alapján látható, hogy a korcsoport társadalmi reprezentativitása és gazdasági, valamint képzési aktivitása, vagyis az élethosszig tartó tanulásban való részvétele nem korrelál népességén belüli számosságával. Az 5. számú ábra azt szemlélteti, hogy a vizsgált korosztály az iskolarendszeren kívüli és az informális tanulást preferálja elsősorban, az iskolarendszeren kívül tanulók közel negyedét, valamint az informális tanulásban részt vevők mintegy felét adja.

5. sz. ábra. Az iskolarendszeren kívüli képzésben részt vevők megoszlása életkor szerint (%)



Forrás: Csernák – Janák – Zalánné KSH, 2004. 14. old.

A 40-50 évesek az iskolarendszerű képzésben a tanulók mintegy 10%-át jelentik, ez a többi korosztályhoz képest alacsonynak mondható, azonban figyelmen kívül nem hagyható. A részvételi adatok arra engednek következtetni, hogy számukra a képzés célja elsősorban a szakképzettség növelése és kiegészítése, illetve az informális tanulás révén a szabadidő tartalmas eltöltése. Érdekes a képzésben való részvétel viszonylag alacsony aránya alapján arra a kérdésre is fókuszálni, hogy mi indokolja a képzés választását, illetve az attól való távolmaradást ebben a korosztályban? *Boga Bálint (1999)* erre a kérdésre vonatkozó kutatásának eredményei alapján arra a következtetésre jutott, hogy a tanulást motiváló tényezők között egyaránt megtalálhatók az érdeklődés, az élettapasztalatok újragondolása, a foglalkozáshoz kapcsolódó szaktudás továbbfejlesztésének igénye, a kereső munkatevékenység megtartása, illetve a meglévő társas kapcsolatok fenntartása és továbbfejlesztése, vagy a család hiányával, a magánnyal összefüggő problémák, utóbbiak különösen jellemzőek az egyedül élőkre. Ebben az életkorban megfigyelhető ugyanakkor a tanulástól való félelem is, amely párosulhat azzal a kétséggel, hogy a megszerzett tudás elegendő lesz-e ahhoz, hogy annak birtokában munkába álljanak, vagy tovább lépjenek. Ez a félelem visszatartó erőként hathat a vizsgált korosztály tanulási aktivitásának folyamatában.

Az informális tanulás vonatkozásában azonban a KSH élethosszig tartó tanulásra vonatkozó kutatásának számadatai alapján (*Csernák-Janák-Zaláné 2004. 15. old.*) elmondhatjuk, hogy az elsősorban nem a negyvenes éveiben jár, inkább az idősebb, 55 év feletti munkavállalókra és az inaktív, elsősorban nyugdíjas népességre jellemző. A részvételi adatok alapján arra következtethetünk, hogy a korcsoport esetében döntő módon a képzési aktivitás a meglévő szakképzettség növelésére, vagy új képzettség megszerzésére, ezzel a foglalkoztatás fenntartására vagy megszerzésére irányul.

Részvétel a szakképzésben

A korosztály részvétele a szakképzésben viszonylag alacsony. A munkanélküliekre irányuló támogatott szakképzéseket követően sikeresen vizsgázók között a vizsgált korosztályba tartozók 11%-ot képviseltek, ez az arány éves szinten 10 342 fő befejezett képzését jelenti. A 4. táblázat vizsgázók életkorára vonatkozó adatai alátámasztják azt a megállapítást, hogy a szakképzési programok több mint fele, 52%-a a 20-29 év közötti korosztályra irányul, vagyis a támogatott szakképzésben a közép- és időskorúak alulreprezentáltak (*AFSZ 2009*).

4. táblázat. Szakképzésben sikeresen vizsgázók száma a 2008. évben (fő)

Életkor	20 év alatti	20-29 év közötti	30-39 év közötti	40-49 év közötti	49 év feletti	Összesen
Létszám	9381	46 652	18 203	10 342	6424	91 002
	10%	52%	20%	11%	7%	100%

Forrás: Nagy László: NFI 2009

Az adatsorokból az is kitűnik, hogy míg a képzési hajlandóság a fiatalabb korosztályhoz képest alacsony, a képzésben részt vevők erős motiváltságot mutatnak, ugyanis az elfogadott képzés elvégzése után sikeresen elhelyezkedettek között a vizsgált korcsoport fiatalabb, 40-44 éves tagjai a második legalacsonyabb mértékben (40,4%), míg a 45-49 éves korcsoportba tartozók a legmagasabb mértékben (57,1%) kerülnek vissza a munkaerő-piacra. (AFSZ 2009).

A motiváció hátterében feltételezésem szerint a foglalkoztatási esélyek fenntartása, javítása, és a társadalmi pozíció megőrzésének igénye áll, viszont az alacsony részvételi arány alapján arra is következtethetünk, hogy működnek a tanulási részvétel ellen ható tényezők, amelyek visszatartják a képzéstől a korosztályba tartozókat.

Az általam végzett empirikus vizsgálat ezért arra irányult, hogy a képzési szándék tisztázása mellett feltárja azokat a problémákat és nehézségeket, melyekkel a negyvenes éveikben tanuló felnőttek szembesülnek képzési tevékenységük során. A távolmaradást vagy lemorzsolódást okozó tényezőket összevetve a felnőttképzéssel foglalkozó intézmények tapasztalataival látni fogjuk, melyek azok a területek, amelyek leginkább problematikusnak számítanak, de a gyakorlatban mégsem irányul rájuk kellő figyelem.

Ezt megelőzően azonban, a helyes következtetések érdekében, úgy vélem, fontos annak vizsgálata is, hogyan épült ki a felnőttkori tanulás támogató környezete, ezen belül annak stratégiai és jogszabályi háttere és intézményrendszere hazánkban. A következő fejezetek ezért az andragógia hazai rendszerének áttekintését adják.

6. Az élethosszig tartó tanulás magyarországi célrendszere, a felnőttképzés stratégiai szabályozása

Az élethosszig tartó tanulás stratégiai tervezése során valamennyi európai uniós tagállamnak, köztük hazánknak is kettős elvárásnak kell megfelelnie. Egyrészt a programnak illeszkedni kell a közösség andragógiai stratégiájához, másrészt szolgálnia kell a felnőttnevelés sajátos hazai feladatait, amelyek, miként a fentiekben láthattuk, Magyarországon elsősorban a foglalkoztatás növeléséhez és a hátrányos helyzetűek felzárkóztatásához kapcsolódnak.

Az élethosszig tartó tanulás stratégiáját meghatározó alapvető dokumentumokat a 4. fejezetben ismertettem, most az Unió által megfogalmazott elvárások meghatározását *Halász Gábor (2004)*, az Európai Unió strukturális társadalompolitikájáról készített nemzetközi elemzésének alapján kívánom bemutatni. Ezt követően a hazai célkitűzésekkel összevetve megvizsgálom, hogy a közösségi célok, hogyan és milyen mértékben érvényesülnek a magyar andragógiai gyakorlatban, illetve az empirikus vizsgálat eredményei alapján azt is látni fogjuk, hogy a célok hogyan teljesülnek, milyen mértékben jelennek meg az egyéni és intézményi keretek között.

Az oktatást is érintő keretrendszer az Unióról szóló szerződést módosító 1997-es, amszterdami szerződésben került ratifikálásra. Miként az *5. számú táblázatból* látjuk, Halász Gábor ebből a keretrendszerből hatféle politikai típust, célt és alkalmazott eszközt jelölt meg. A feladatok között az egyéni tanulási lehetőségek biztosítását az esélyegyenlőség, és a tudásbeszámítást lehetővé tévő moduláris képzési struktúra és a vizsgarendszer kiépítése jelenti. Ehhez kapcsolódnak az új tartalmi elemek, amelyek a képzéseket a szakmai tartalom mellett kompetenciák fejlesztésére is alkalmassá teszik (*Bélanger 1995; Thomson 2010*). Ezek a változások szükségessé teszik a képzők képzését, vagyis korszerű tanítási-tanulási módszertan alkalmazására készítik fel az andragógusokat, akik ennek birtokában a korszerű képzésszervezésre, és az IKT használatán keresztül távoktatásban való tutorálásra is alkalmassá válnak (*Kovács 2007; Brookfield-Preskill 1999*). A képzésekhez tanulástámogatási szolgáltatásoknak is kapcsolódnuk kell. A különböző hálózatok támogatása, valamint a képzés és társadalmi környezete kapcsolatrendszerének erősítése a társadalmi kohézió érdekében történik, ehhez kapcsolódva megnő a pályaválasztási tanácsadás jelentősége is. Kiemelt szempont továbbá az emberi erőforrásokba történő

befektetés fokozása, amely az erre a területre irányuló magasabb forrásfelhasználást feltételezi.

5. táblázat. Az Európai Unió strukturális politikájának hatása az egész életen át tartó tanulásra

<i>A politika típusa</i>	<i>A közvetlen cél EU</i>	<i>Az alkalmazott eszközök EU</i>
1. Szerkezeti politika	Többféle egyéni tanulási út létrehozása	pl. második esély iskolája bevezetése; moduláris programok; vizsga- és kvalifikációs rendszerek reformja
2. Tartalmi fejlesztési politika	Az alapvető készségek újradefiniálása	pl. ICT fejlesztési programok; értékelési rendszerek reformja; új gyakorlati-szakmai orientációjú programok bevezetése
3. Módszertani fejlesztési politika	Innovatív pedagógiák alkalmazásának terjesztése	pl. pedagógus továbbképzés; távoktatás bevezetése, munka és tanulás kombinációja; innovatív megoldások bevezetése az iskolai kudarc kezelésére
4. Társadalompolitika	Polgári aktivitás és társadalmi kohézió erősítése	pl. ZEP; iskolai kudarc elleni cél programok; az iskola-környezet kapcsolat erősítését célzó intézkedések; hálózatok támogatása
5. Információs és kommunikációs politika	Az egyének és intézmények tájékozódottságának a növelése	pl. pályaválasztási tanácsadás fejlesztése
6. Finanszírozási politika	Az emberi erőforrásokba való investálás erősítése	pl. források fejlesztési projektekre; kollektív szerződések jogi kereteinek átalakítása

Forrás: Halász, 2002.

Zachár László (2003, 22-26) értelmezésében ezek a prioritások hármas funkciót ellátva jelennek meg az életen át tartó tanulás hazai gyakorlatában. Az élethosszig tartó tanulás cél- és feladatrendszere biztosítja az alapkészségek fejlesztését, az egyéni adottságok támogatását és az ezt biztosító képzési kínálat fenntartását.

A fenti feladatok célját, tartalmát és alapelveit, valamint az állam ezzel kapcsolatos feladatait a professzor az alábbi 6. számú táblázatban foglalja össze. A táblázat alapján jól áttekinthető a célrendszer hármas funkciója, mely elsősorban az esélyegyenlőség biztosítása az állam által fenntartott képzési rendszer intézményein keresztül, másodsorban az egyéni adottságok támogatása a kompetenciafejlesztés és a hatékony tanulási módszerek támogatása, valamint mindezek háttérében széles képzési kínálat biztosítását jelenti.

6. táblázat. Az egész életen át tartó tanulás cél- és feladatrendszere

<i>Alapelvek</i>	<i>Esélyegyenlőség biztosítása</i>	<i>Egyéni adottságok támogatása</i>	<i>Széles képzési kínálat biztosítása</i>
<i>Tanulási célok (a tudás fejlesztése)</i>	Alapkészségek fejlesztése - olvasás - írás - számolás - tanulási képesség	Kulcskompetenciák (cselekvési készségek) fejlesztése - kommunikációs képesség - idegen nyelv ismerete - informatikai jártasság - műszaki és vállalkozási kultúra	Együttműködési készségek fejlesztése - önkritika - önértékelés - empátia - tolerancia - együttműködési készség
<i>Állami támogatás feladatai</i>	Hatékony felnőttképzési rendszer biztosítása - alapoktatás fejlesztése - a közép- és felsőfokú oktatás fejlesztése - iskolarendszeren kívüli képzés fejlesztése	Hatékony módszerek elterjesztésének ösztönzése - nyitott tanulás - távoktatás - e-learning - otthoni tanulás	Folyamatos infrastrukturális támogatás - állami források növelése - gazdasági szereplők ösztönzése - technikai eszköztámogatás

Forrás: Zachár, 2008. 22. old.

A hazai és a nemzetközi célrendszert összehasonlítva látható, hogy a magyar célrendszer szűkebb az uniós ajánlásoknál, elsősorban a felzárkóztatást és az esélyegyenlőség növelését szolgálja.

A cél- és feladatrendszer kijelölése megfelel az élethosszig tartó tanulás hazai struktúrájában a fejezet elején megfogalmazott kettős elvárásnak, ugyanakkor az egyéni tanulási utak biztosításán és a technikai-módszertani fejlesztésen túl nem szól az élethosszig tartó tanulásban részt vevő, motivált felnőttek támogatásáról, ezért a részvételi arány növelésére nem igazán alkalmas.

Ezért szükségesnek tartom annak vizsgálatát, hogyan jelennek meg az életen át tartó tanulás prioritásai az állami stratégiaalkotás dokumentumaiban, vannak-e a célrendszernek olyan elemei, amelyek kiemeltnek tekinthetők, illetve melyek azok a területek, amik nem kapnak kellő hangsúlyt a hazai stratégiában az Unió ajánlásaival összevetve.

Mivel a stratégia ad keretet a felnőttképzés jogszabályi környezetének kialakításához, második kérdésként ezt a szabályozást szeretném vizsgálni abból a szempontból, hogy az megfelel-e a stratégia prioritásainak, ennek érdekében a jogi szabályozás mellett áttekintem a felnőttképzés hazai intézményrendszerét és részvételi adatait, amelyek összevethetők lesznek

az empirikus vizsgálatom során kapott adatokkal, segítve a dolgozat végén a következtetések levonását és a javaslatok megfogalmazását.

6.1. Az életen át tartó tanulás magyarországi stratégiája

Hazánkban 2005-ben készült el az a kormánystratégia, amely az élethosszig tartó tanulás tekintetében a 2005-2013 közötti időszakra határozza meg az emberi erőforrás fejlesztésének prioritásait. A stratégia jelentősége, hogy fókuszában nem az intézményrendszer áll, hanem a tanuló egyént kívánja támogatni. „Az oktatásról való gondolkodás és az oktatás megszervezésének korábbi modelljei az intézményrendszert és a hozzájuk kapcsolódó elvárásokat helyezték a fejlesztési politikák középpontjába. Az egész életen át tartó tanulás fókuszában a tanulásnak, a tanulási folyamat személyre szabásának, a tanulni akaró egyén szükségleteinek és képességeinek kell állnia. Mindenkit érdekeltté kell tenni a tanulásban, képessé kell tenni a tanulásra” (*Magyar Köztársaság 2005, 13*).

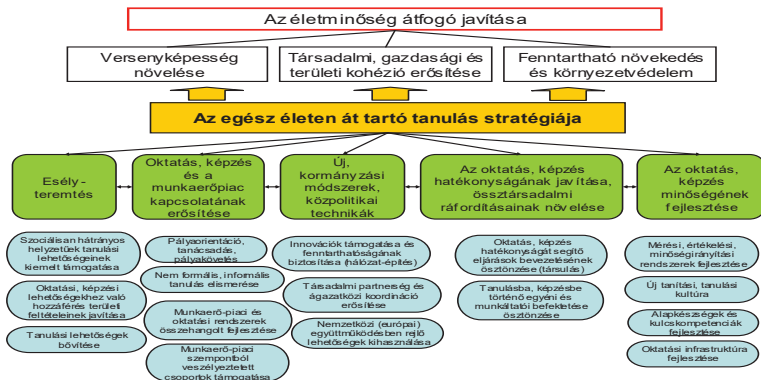
A 6. számú ábra a Magyar Kormány Lifelong stratégiáját mutatja be, amelyből jól látható, hogy az oktatáspolitikai irányítás az életminőség átfogó javítását három kijelölt fejlesztendő területnek megfelelően kívánja megvalósítani. Ezek az alábbiak:

- az ország versenyképességének növelése, társadalmi, gazdasági és területi kohézió erősítése, fenntartható fejlődés és környezetvédelem.

A fő irányok további prioritásokra bonthatók:

- az oktatás, képzés esélyteremtő szerepének erősítése, az oktatás, képzés és a gazdaság erősítése, új kormányzati módszerek és központi eljárások alkalmazása,
- az oktatás és képzés hatékonyságának javítása, össztársadalmi ráfordításainak növelése,
- az oktatás, képzés minőségének javítása.

6. sz. ábra. Az egész életen át tartó tanulás stratégiájának célrendszere



Forrás: Nemzeti Erőforrás Minisztérium <http://www.nefmi.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/egesz-eleten-at-tarto-090803-2> (Letöltés ideje 2010. július 16.)

Miként a stratégiai dokumentum megfogalmazza, annak elsődleges célja, hogy a jelenlegi oktatási rendszert a munkaerő-piaci elvárásokhoz igazítsa, növelje a felnőttképzésben részt vevők számát, különösen az alacsony iskolai végzettségűek, hátrányos helyzetűek és az 55 éven felüliek körében. Különösen támogatandó a szociális és munkaerő-piaci szempontból hátrányos helyzetűek felzárkóztatása, a tanulási lehetőségek és a tájékoztatás bővítése, a társadalmi és nemzetközi partnerség fejlesztése, az oktatás minőségének javítása az infrastruktúrán, a tanulás támogatásán és a kulcskompetenciák fejlesztésén keresztül.

Ennek a feladatnak a megvalósítása során a stratégia kiemelten hangsúlyozza a következő területek fejlesztésének fontosságát:

- képzés és intézményfejlesztés
- munkaerő-piacnak megfelelő szakképzés, vállalati képzések támogatása
- tudásbeszámítás

„Képzettségi szakadék jött létre a nemzedékek között, ezzel együtt az idősebb korosztály ismereteinek jelentős avulása figyelhető meg. A stratégia a beavatkozási területek között az informális tanulás során megszerzett ismeretek beszámítását, az IKT technológiák hozzáférhetőségének javulását, és a minőségfejlesztés eszközeinek hatékony működtetését

jelöli meg a probléma kezelésére alkalmas fejlesztendő feladatként” (*Magyar Köztársaság 2005, 38*).

A magyar program fő fejlesztési irányai

Foglalkoztatási helyzet javítása

A fejlesztés fő iránya az ország foglalkoztatási helyzetének figyelembevételével a felzárkóztatás és esélyegyenlőség biztosítása és a hátrányos helyzet csökkentése (*Hidvégi 2007*).

A stratégia az európai kompetencia keretrendszerhez kapcsolódva megállapítja, hogy „a munkaerő-kínálat minőségének javítása érdekében elengedhetetlen a munkaerő-piacon szükséges kompetenciák folyamatos megújítása, ennek érdekében kiemelten fontos, hogy az érintettek hozzájussanak a munkaerő-piaci és a társadalmi integrációt segítő szolgáltatásokhoz (egészségügyi-mentálhigiénés, pályaválasztási és munkavállalási, bűnmegelőzési, drogrevenüciós, életviteli és rekreációs tanácsadás)” (*Új Magyarország Fejlesztési Terv 2007-2013, 59-60*). A foglalkoztatás növelésének érdekében az alábbi területeken szükséges elsődlegesen a fejlesztés:

- a használható tudáshoz való hozzáférés feltételeinek javulása az iskolarendszerben és az egész életen át tartó tanulás rendszerében,
- az aktív korú 15-64 éves korosztály foglalkoztatási rátájának növelése,
- a foglalkoztatás javításának másik meghatározó területe a vállalati humán erőforrás fejlesztése.

Kutatás és fejlesztés

Az ország gazdasági versenyképességének erősítésében meghatározott szerepe van a hozzáadott érték növelésének, forrása a K+F tevékenység. Ennek támogatása a fejlesztési pólusok programjainak támogatásán keresztül valósul meg. Ezekben a programokban aktív szerepet kapnak a felsőoktatási intézmények is (*Új Magyarország Fejlesztési Terv 2007-2013, 75*).

Az egyén változásokhoz való alkalmazkodásának fejlesztése

Az egyén változásokhoz való alkalmazkodásának lehetőségeit a program az egész életen át tartó tanulás lehetőségeinek fejlesztésében, információnyújtásban határozza meg (*Új Magyarország Fejlesztési Terv 2007-2013, 91*).

Minőségrendszerek összehangolása

A bevezetésre kerülő minőségirányítási rendszerek tervezetten összekapcsolnák a formális, a nem formális és az informális tanulást, valamint nagy hangsúlyt kap a tanártovábbképzés is (*Új Magyarország Fejlesztési Terv 2007-2013, 93*).

A Magyar Kormány stratégiai tervezésének értékelése

Az életen át tartó tanulás fejlesztését szolgáló stratégia tartalmát és a hozzá kapcsolódó programok hatékonyságát számos kritika éri.

Maróti Andor (2005a) szerint megállapítható, hogy az életen át tartó tanulás gondolata a magyar társadalomban még mindig sokak számára idegen, a felnőttkori tanulás nem vált életformává. Megfigyelhető, hogy a felnőttoktatás nem igazán van jelen az ország kulturális életében, kezdeményezői és problémái még az értelmiség köreiben sem ismertek. A felnőttoktatás jelentőségét a közvélemény még nem ismerte fel.

A szakmai körökre is jellemző a témával kapcsolatos információhiány. *Maróti (i. m.)* szerint az Európai Unió tagországaira jellemző, hogy a folyamatos információcserének köszönhetően a nemzetközi tanácskozáson a témával kapcsolatosan a különböző országok képviselői értik egymás gondolkodásmódját, ismerik egymás gyakorlatát, képesek egymás eredményeit hasznosítani. Magyarországról ez nem mondható el - írja a professzor.

Németh Balázs (2007) az LLL paradigma sajátosságaként említette, hogy az felértékelí azokat az eszközöket, amelyek a tanulás eredményességére hatnak, mint például az alapkészségek fejlesztése, az új tanulási módszerek, a tanácsadás, vagy az otthoni tanulás segítése. Ezen a területen hazánkban még további fejlesztésre van szükség, *Óhidy Andrea (2006a, 89-98)* pedig az LLL legfontosabb feladatának a demokráciára nevelést és az önnevelés kialakítását tartja, mely egyelőre szintén nem jelenik meg markánsan a hazai stratégiában.

Ez a kérdés a közelmúltban az MTA által felkért szakmai bizottság munkatervében is szerepelt, ahol *Ádám György* professzor javaslatának megfelelően a bizottság elfogadta a tanulás egy életen át TÉT terminológiát. Ez a kifejezés a magyar nyelv és gondolkodás sajátosságaihoz a lifelong learning, vagyis élethosszig tartó tanulás kifejezésnél sokkal jobban illeszkedik (*Ádám 2008, 10-15; Lada 2008, 44-65*), és javaslatokat tett a kormánystratégia megvalósulásával kapcsolatban is: „kritikusan kell megállapítani, hogy az európai és hazai prioritások ellenére a fejlesztés gyakorlatában az elvek csak korlátozottan érvényesülnek. Ezért bizottságunk álláspontja szerint koordináltabb és a szakmai és társadalmi

kommunikáció szempontjából is hatékonyabb programokra van szükség” *(Benedek-Lada 2008, 27)*.

A bizottság szükségesnek tartja, hogy az Új Magyarország Fejlesztési Terv ne csak az átfogó célok között és kizárólag munkaerő-piaci kontextusban utaljon az élethosszig tartó tanulás szükségességére. A szakértők szerint a TÁMOP és TIOP programok nem tükröznék átfogó koncepciót. A bizottság a nonformális tanulás elismerésének fejlesztését, ezen belül a művelődés intézményrendszerének fejlesztését, a tanulástámogatás programjainak kidolgozását, ezen belül új alfabetizációs, nyelvi és a digitális írástudás fejlesztését szolgáló programok kidolgozását javasolja.

7. A felnőttképzés magyarországi intézményrendszere és részvételi adatai

Az előző fejezetben úgy vélem, sikerült választ kapnunk arra a kérdésre, hogy mit tartalmaz az életen át tartó tanulás hazai stratégiája, és melyek annak fejlesztése érdekében a legfontosabb feladatok. A következőkben annak a kérdésnek a vizsgálatára térek rá, hogy a Nemzeti Fejlesztési Terv és a kormánystratégia prioritásai hogyan jelennek meg a felnőttképzés területére vonatkozó törvényi szabályozásban, milyen lehetőségeket biztosít a jogszabályi környezet az élethosszig tartó tanulásban való részvételre, és az élethosszig tartó tanulás hazai intézményrendszere mennyire képes a gyakorlatban megvalósítani a stratégiában megjelenő prioritásokat. Úgy vélem, a stratégiai és a törvényi szabályozás végrehajtásának eredményességét leghatékonyabban a részvételi adatok intézményrendszerhez való hozzárendelésén keresztül lehet bemutatni.

A magyar állampolgárok oktatáshoz-képzéshez és művelődéshez való jogát az 1949. évi XX. törvény, vagyis a Magyar Köztársaság Alkotmánya biztosítja.

A rendszerváltáskor hatályos, az Alkotmányra épülő Oktatási törvényt 1985-ben fogadták el. Ez a törvény átfogta az oktatási rendszer egészét, vagyis az óvodától az egyetemig, az iskolai és iskolarendszeren kívüli oktatás valamennyi területére egyaránt vonatkozott. Miként arra *Kelemen Elemér* felhívta a figyelmet (*Kelemen 2003*), ez a törvény a hagyományos szocialista értékek mellett már tartalmazott valóban reformértékű elemeket, például az iskolák és a pedagógusok részleges önállóságát, vagy a reformpedagógiai módszerek alkalmazását is.

Ezt a szabályozást váltotta fel a rendszerváltást követő gazdasági és társadalmi változások nyomán 1993-ban kiadott két törvény (a Köznevelésről szóló 1993. évi LXXIX. törvény, és az 1993. évi LXXVI. szakképzésről szóló törvény), amelyek az oktatási rendszert differenciálták, e két törvény hatására alakult ki a magyarországi felnőttképzésnek az a sajátossága, melynek alapján az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli felnőttképzésre külön jogszabályok vonatkoznak (*Váradi 2004, 9-11*).

A rendszerváltást követően a fentiekben ismertetett jogszabályi előírásoknak megfelelően kialakult a felnőttképzés többpólusú intézményrendszere, szerkezetét és az egyes intézménytípusok legfontosabb feladatait *Zachár László (2003)* összegezte, mindezt a 7. számú táblázat mutatja be.

7. táblázat. A felnőttképzés rendszere

Fogalma	Általános képzés	Szakmai képzés			Nyelvi képzés
Funkciói	A hiányzó alapképzés pótlása - Alap - Közép - Felsőfokú	Hiányzó szakmai képzettség pótlása - Alapfokú - Középfokú - Felsőfokú			Folyamatos szakmai képzés - Továbbképzés - Átképzés
Területei (típusai)	Iskolai rendszerű oktatás - Általános iskola - Középiskola - Felsőoktatási intézmény	Iskolai rendszeren kívüli képzések			
		Munkaerő-piaci képzések			Egyéb képzések
		Szakmai képzések	Kiegészítő képzések		
		Állam által elismert szakképesítésre felkészítő (OKJ)	Állam által nem elismert (vezetői képzések, munkáltató által előírt képzések)	- Felzárkóztató - Képességfejlesztő - Elhelyezkedést segítő - Magatartást formáló	- Közművelődési - Nyelvi - Számítás-technikai
Forrásai	Állami költségvetés	Munkaerő-piaci Alap Foglalkoztatási Alaprésze - Foglalkoztatást segítő képzés	Munkaerő-piaci Alap Képzési és Fejlesztési Alaprésze - Betanító képzés - Továbbképzés	Munkaadók saját hozzájárulása	Munkavállalók saját hozzájárulása (önrésze)

Forrás: Zachár 2003. 79. old.

Az intézményi szerkezetet áttekintve láthatjuk, hogy az kiterjed a formális, nonformális és informális területre egyaránt. A felnőttképzés iskolarendszerű formái mellett az iskolarendszeren kívüli képzésben a kulturális alrendszer is reprezentálódik, a kulturális vállalkozásokon és az autonóm civil társadalmi szektoron keresztül is kapcsolódik a felnőttképzési piachoz (Sári 2006a). Fontos feladat a rendszer funkciójának áttekintése során annak vizsgálata, hogy az intézményszerkezet a részvételi adatok szerint milyen mértékben szolgálja ki az élethosszig tartó tanulás igényeit, különösen a vizsgált 40-50 éves korosztály vonatkozásában.

7.1. Általános képzés

Az általános, vagyis alapkompenciákat kialakító képzés az iskolarendszer alap- és középfokú intézményeihez kapcsolódik. Szabályozását a Köznevelésről szóló 1993. évi LXXIX. törvény biztosítja, tartalmát a Nemzeti Alaptanterv (NAT) határozza meg, amely az iskolás korúak képzése mellett az iskolarendszerű felnőttképzésre is vonatkozik. A törvény a bemeneti és vizsgakövetelmények tekintetében nem tesz különbséget a rendes korúak és a felnőttek felé támasztott előírások vonatkozásában, viszont a felnőttek képzésében lehetőség ad esti és levelező tagozatok indítására is.

A felsőoktatás szabályozásáról külön jogszabály, a CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról rendelkezik. A felsőoktatás felnőttképzési relevanciája azért jelentős, mert az iskolarendszerű felnőttképzés intézményei közül egyedül a felsőoktatás az a képzési típus, amely jelentős vonzerőt gyakorol a felnőttekre. Tanulási aktivitásuk elsősorban a levelező és távoktatási tagozatokhoz kapcsolódik.

Az iskolarendszerű felnőttképzés általános és középfokot kínáló intézményeinek és tanulóinak létszáma folyamatosan csökken. Ennek oka részben az, hogy a tankötelezettségi kor végéig a fiatalok befejezik az általános iskola nyolcadik osztályát. A 90-es évektől kezdődően a középfokú képzésben növekedett a felnőtt tanulók létszáma, a KSH 2008. évi adatai szerint a nem nappali rendszerű középfokú képzéseken a legutóbbi tanévben csaknem 89 ezer fő tanult, ez a szám az előző tanévekhez képest jelentős csökkenést mutat, különösen a középiskolai programokban. 2007-ben a felnőttoktatás keretei között 13,5 ezren tettek sikeres érettségi vizsgát. *Mayer József (2003)* véleménye szerint az iskolarendszerű felnőttképzés hazánkban a tudástársadalom iránti igényekre nem képes felkészíteni. A felnőttoktatás ezen iskolatípusát, amelyből jelenleg több mint 400 intézmény működik, még 1945-ben hozták létre, azzal a céllal, mondja *Felkai László (2006)*, hogy minél több embernek nyújtson lehetőséget a felzárkózáshoz vagy felemelkedéshez.

Napjainkban a felnőttek iskoláiban elsősorban azok a fiatalok tanulnak, akik különböző okok miatt kimaradtak a nappali tagozatokról, vagyis a középfokú felnőttoktatás egyre inkább a középfokú oktatásból rendes korban valamilyen ok miatt kimaradt húszas éveik elején álló felnőttek számára, második esélyt biztosító iskolává váltak (*Koltai 2003, 211; Zachár 2003, 49-50*).

Ezekből az adatokból látható, hogy a felnőtt tanulók iskolarendszerű oktatásban való részvétele elsősorban a felsőoktatásban való részvételt jelenti. Az esti, levelező és távoktatási programok elsősorban itt játszanak jelentős szerepet, bár a hallgatók száma (154 ezer fő) 2007/2008-ban közel 13%-kal kevesebb, mint az előző tanévben, mégis ez a szint a legkeresettebb az iskolarendszerű képzésben tanuló felnőttek körében. A korábbi dinamikus bővülés 2005-ben megállt, azóta csökken a nem nappali képzéseken részt vevők száma (*KSH 2008*).

7.2. Szakmai képzés

A felnőttkori szakképzés leggyakrabban iskolarendszeren kívül történik, de a jogszabály lehetőséget biztosít az egyes szakképzési programok esetében az iskolarendszerű

indításra is (Váradi 2004, 9-11). A szakképzés intézményei között megtalálhatók a szakközépiskolák, jelentős részük alapfeladatai ellátása mellett foglalkozik szakképzési tanfolyami tevékenységgel is. Jelentőségük a felsőfokú szakképzésben a felsőoktatási intézményekkel együttműködve növekszik.

A 2003. évben módosított LXXVI. Törvény a szakképzésről preambuluma az élethosszig tartó tanulás tíz év során megváltozott prioritásainak jogszabályi rögzítését jelenti. *"A Magyar Köztársaságban a társadalmi folyamatokhoz, az információs társadalom és a nemzetgazdaság követelményeihez, a munkaerőpiac igényeihez és az Európai Unió közösségi vívmányaihoz igazodó rugalmas és differenciált, a gazdaság dinamikus fejlődését segítő szakképzési rendszer működésének biztosítása, a pályakezdéshez és a folyamatos foglalkoztatáshoz szükséges szakképesítés(ek)nek az esélyegyenlőségen alapuló megszerzése, valamint az Alkotmányban meghatározott tanuláshoz való jog érvényesülése."*

A fenti célkitűzés alapján látható, hogy míg a felnőttekre irányuló szakképzés kiemelt feladata a rendszerváltáskor elsősorban a munkanélküliség kezelése volt, napjainkra a hangsúly a foglalkoztatás fenntarthatóságára helyeződött.

A szakképzés és felnőttképzés felügyeletét a Nemzeti Erőforrás Minisztérium látja el, az egyes képzések tartalmára vonatkozóan egyeztetve az egyes szakminisztériumokkal. A Nemzeti Erőforrás Minisztérium az Állami Foglalkoztatási Szolgálat keretében, a Foglalkoztatási Hivatalon keresztül irányítja a munkaügyi szervezetet, a megyei munkaügyi központok intézményrendszerét. Szervezi és támogatja az elhelyezkedést segítő képzéseket.

A felnőttkori szakképzés intézményrendszerén belül sajátos intézménytípust képviselnek a szakképzésben a szakképzési törvény 2007. évi módosításával létrehozott Térségi Integrált Szakképző Központok, amelyek szakmacsoportonként több szakképző intézmény társulása során, egy szűkebb földrajzi terület szakképzési igényeit kielégíteni kívánó, csúcstechnológiát képviselő intézményei. Létesítjük a várakozás szerint megoldja a szakképzés azon problémáját, amely a gyakorlati képzőhelyek hiányából adódott.

Szakképzési hálózatként hazánkban kilenc regionális munkaerő-fejlesztő és képzőközpont működik. Az 1992-ben világbanki hitel felhasználásával létrejött intézményhálózat az ország egész területét lefedve központi munkaügyi beruházként jött létre. Ez az intézményhálózat képes magas kvalifikáltságot adó szakképzésre, az ország egyes régióinak munkaerő-piaci sajátosságainak megfelelően, főként az eszközigenyes képzések területén. Működési költségeik egy részét az állam fedezi, alapfeladatként bizonyos kiemelt réteggprogramokat ellátva, tevékenységüket a munkaügyi szervezettel együttműködve végzik,

mégis önálló szereplői a képzési piacnak. Évente több mint 25 ezer felnőttet képeznek (Gyülingné 2006).

7.3. Iskolarendszeren kívüli képzések

Az iskolarendszeren kívüli képzésekre, ilyen a munkaerő-piaci képzés, és a felnőttkori szakképzés nem iskolarendszerű formája, a felnőttképzésről szóló többször módosított 2001. évi CI. törvény és az 1993. évi LXXVI. szakképzésről szóló törvény vonatkozik.

Az iskolarendszeren kívüli felnőttképzés definiálását adja Zsarnai Szilárd fogalomértelmezése, aki a fogalom meghatározásához a felnőttképzésről szóló 2001. évi CI. törvény 3§-t idézi (Zsarnai 2006).

„A felnőttképzési törvény 3 §-ban egyértelműen fogalmaz abban a tekintetben, hogy mi tartozik a felnőttképzési tevékenység fogalmkörébe: a rendszeresen végzett iskolarendszeren kívüli képzés, amely célja szerint lehet általános, nyelvi vagy szakmai képzés, továbbá a felnőttképzéshez kapcsolódó szolgáltatás. A tevékenységet gyakorlók körét is széleskörűen határozza meg a törvény: közoktatási intézmények, szakképző intézmények, felsőoktatási intézmények, közhasznú társaságok, egyesületek, köztestületek, alapítványok, közalapítványok, egyéb jogi személyek, jogi személyiség nélküli gazdasági társaságok, egyéni vállalkozók, valamint ezeknek a felnőttképzési tevékenység folytatására létrehozott társulásai.”

A felnőttképzési törvényben, amely értelemszerűen minden felnőttképzésre kiterjedően rendelkezik, akár rendszerbeli, akár logikai értelmezése szerint, a felnőttképzést folytató intézmény meghatározás tehát a felnőttképzési tevékenységet gyakorlók körében felsoroltak mindegyikét tartalmazó gyűjtőfogalom, tehát az egyéni vállalkozókat is magába foglalja. Ezt azért szükséges külön leszögezni, mert az iskolarendszeren és OKJ-n kívüli képzésekben jelentős részt képvisel ez a kategória (pl. nyelvtanítás).

A felnőttképzési intézmények legnagyobb részét a felnőttképzési vállalkozások teszik ki, amelyek különböző típusú gazdálkodó szervezetekből állnak.

A vállalkozások mellett az iskolarendszerű felnőttképzés szereplői, a már a rendszerváltást megelőző időkben is felnőttképzőként működő államigazgatási főhatóságok (pl. minisztériumok) egykori önálló vezetőképző és továbbképző intézeteiből létrejött oktatási vállalkozások jó infrastruktúrával rendelkeznek, tapasztalt szakemberekből álló oktatógárda teszi meghatározóvá jelentőségüket a vállalkozóképzés egyes szektoraiban.

A felnőttképzési intézményrendszer dinamikusan fejlődő részéhez tartoznak azok a civil és non-profit szervezetek, amelyek a rendszerváltás előtti időkben ismeretterjesztő,

művelődési intézményként működtek. Ilyenek a művelődési házak, művelődési központok és olyan új intézmények, mint a teleházak, amelyek szintén foglalkoznak felnőttképzéssel. Vidéken működnek népfőiskolák, ezek az alapkészségek fejlesztésében, mezőgazdasági és vállalkozói ismeretek közvetítésében töltenek be fontos szerepet. A felnőttképzési intézményhálózat egy ötpólusú, dinamikusan fejlődő intézményrendszerből áll, amely 2005-ben több mint ötezer felnőttképzési intézményt regisztrált (*Zachár 2005a, b*).

A munkaerő-piaci képzések állam által elismert, az OKJ jegyzékben nyilvántartott szakképesítések, vállalati képzések (szakmai és kompetenciafejlesztő), valamint egyéb kiegészítő képzések lehetnek.

A rendszerben a nonformális és informális terület egyaránt megjelenik. Az utóbbi csoportba tartozó programok és az azokat szervező intézmények elsősorban az egyéb képzések kategóriájában jelennek meg.

Az NSZFI 2010. évi feldolgozott statisztikai adatai alapján a képzés jellege szerinti bontásban 1415 iskolarendszeren kívüli, akkreditált felnőttképző intézet működik az országban. Az alábbi 8. számú táblázat a képzés jellege szerint csoportosítja az akkreditált intézményeket. Látható, hogy az akkreditált felnőttképző intézmények döntő többsége, mintegy fele, állam által elismert szakképesítéseket kíván nyújtani, ehhez pedig a felnőttképzési törvény alapján egyéb munkaerő-piaci szolgáltatást kapcsol, ezért a táblázatban többször is megjelenik. Az intézmények által nyújtott képzések résztvevőinek meghatározó többsége is az állam által elismert szakképesítéseket preferálja. Fontos azonban itt ismételtlen megjegyezni, hogy ebben az összesítésben a felsőfokú szakképesítést, szakirányú továbbképzést és diplomát megszerzők nem szerepelnek, hiszen az erre vonatkozó adatok az iskolarendszerhez tartozó felsőoktatási intézmények hallgatói létszámában jelennek meg.

8. táblázat. A képzést folytató intézmények száma - 2009. évi adatszolgáltatások alapján

Képzés jellege	Összesen
szakképesítést megalapozó szakmai alapképzés	62
állam által elismert OKJ szakképesítést adó	482
munkakörhöz, foglalkozáshoz szükséges nem OKJ szakképesítést adó	96
szakmai továbbképző	167
hátrányos helyzetűek felzárkóztató képzése	11
elhelyezkedést, vállalkozást segítő képzés	19
hatósági jellegű (közlekedési, hírközlési és vízügyi ágazat) képesítésre felkészítő képzés	40
nyelvi képzés	132
általános felnőttképzés	139
Összesen	1148

Forrás: NSZFI, 2010. https://www.nive.hu/index_sec.php (2010-06-15)

Az akkreditációval nem rendelkező, de regisztrált felnőttképzési intézmények száma az AFSZ. 2010. évi nyilvántartása alapján 11 117. Az akkreditáció akadályaként, az elsősorban a nonprofit felnőtt képző szervezeteket kutató szerző, elsősorban a magas eljárási díjat tartja.

7.3.1. Munkaerő-piaci képzések

Az iskolarendszeren kívüli képzések között talán a legnagyobb területet a munkaerő-piaci képzések képviselik. Ez a terület felöleli a szakmai és a kiegészítő képzések körét, amely a munkaviszonyban állókra és a munkanélküliekre egyaránt vonatkozik (*Kraiciné-Tibori 2007*). Az iskolarendszeren kívüli képzések szervezésében elsősorban a munkáltatók, munkaügyi központok és az oktatási intézmények működnek közre.

A KSH 2004. évi élethosszig tartó tanulásra vonatkozó kutatásának adatait elemezve (*Csernák-Janák-Zaláné 2004*) látható, hogy a foglalkoztatottak képzésének döntő többsége (46%) a munkáltatókhoz köthető, de jelentős mértékben, mintegy 20%-ban részt vesznek benne az oktatási intézmények is. A munkanélküliek képzése meghatározóan a Munkaügyi Központokon és egyéb, nem oktatási szervezeteken keresztül történik, míg a gazdaságilag inaktívok képzése az oktatási és egyéb nem oktatási szervezetekhez kapcsolódik.

Iskolarendszeren kívüli szakképzés

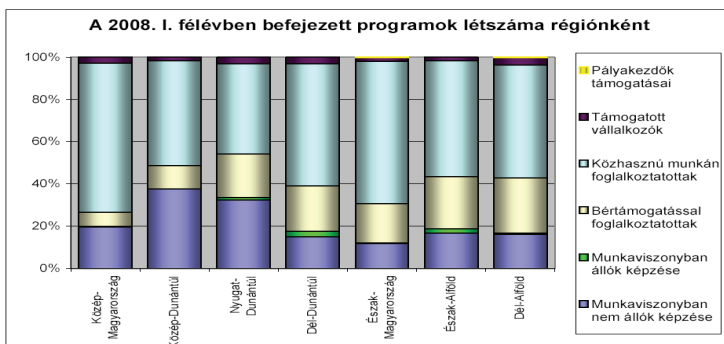
Az iskolarendszeren kívüli szakképzés jelentősége a foglalkoztathatóság fenntartásának és javításának érdekében kiemelten hangsúlyos (*Henczi 2007*). Ezért különösen érdekes annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy a szakképzési rendszer működése mennyire hatékonyan képes enyhíteni a strukturális munkanélküliséget. Nagy Lászlónak, az NSZFI főigazgatójának a 2009. évi értékelő előadásának összesítő adatsorai alapján (*Nagy 2009*) azonban egy olyan tendencia rajzolódik ki, amely azt mutatja, hogy az iskolarendszeren kívüli szakmai képzésre beiratkozottak közül a legtöbben gazdasági, igazgatási, illetve vendéglátási, kereskedelmi, idegenforgalmi programokat végeztek. Ezekben a képzésben résztvevők száma folyamatosan emelkedik. Vagyis a jelentkezők egyes képzéseket preferálnak, megfigyelhetők divatszakmák, amelyek nem garantálják automatikusan a munkaerő-piaci elhelyezkedés lehetőségét.

Képzés, mint aktív foglalkoztatáspolitikai eszköz

A munkanélküliek esetében a tanulmányi költségek finanszírozása tekintetében rendkívül nagy előrelépést jelentett a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról szóló 1991. évi IV. törvény módosítása, a 6/1996. (VII. 16.) MüM rendelet, amely létrehozta a Munkaerő-piaci Alap Foglalkoztatási alaprész felnőttképzési célú keretét, és ennek köszönhetően évente 3-4 milliárd Ft támogatást nyújtott a felnőttképzési intézményeknek pályázati úton. A felnőttképzési törvény alapján további fejlesztési támogatást jelent a 2003-tól működő állami, költségvetési támogatási rendszer, amely normatív támogatást biztosít a szakképzetlen felnőttek első szakképesítésének megszerzéséhez és a fogyatékkal élők képzéséhez.

A munkanélküliek ellátórendszerében a képzés az aktív eszközök között jelenik meg. A passzív eszközöket a különböző pénzbeli közvetlen támogatások jelentik, mint pl. a munkanélküli segély. A képzésekre bejutni egyéni, vagy csoportos támogatáson keresztül lehet. Az aktív eszközök felhasználását az AFSZ 2008. év első félévét feldolgozó elemzése alapján regionális bontásban a 7. számú ábra mutatja be.

7. sz. ábra. A 2008. I. félévben befejezett programok létszáma régióként



Forrás: Tajti 2008.7. p.

A fenti grafikonon jól látható, hogy az aktív eszközök között a képzéstámogatás még csupán két régióban közelít a rendelkezésre álló eszközök 40%-nak felhasználásához, míg a többi régióban 20% alatti ez a fajta forrásfelhasználás.

Az alábbi, 9. számú táblázat adatsorából jól látható, hogy a képzésre elkülönített pénzügyi keret felének felhasználása az országos összesítés szerint elsősorban a fiatal, 18-29 éves korosztályra terjed ki. A támogatottak mintegy 40%-a szakközépiskolát, gimnáziumot vagy technikumot végzett, alacsony iskolázottságú, 8 általánossal, vagy alacsonyabb végzettséggel rendelkezők 26,6%-ot, míg a diplomával rendelkezők 10,1%-ot képviselnek a képzésekben.

A képzési hajlandóság vonatkozásában feltűnő, hogy az alacsony iskolázottságú réteg 10%-ban nem fogadja el a felajánlott egyéni képzési lehetőséget. Az alacsony végzettségűek aktív eszközökkel történő támogatása leginkább a közhasznú foglalkoztatással történik.

9. táblázat. Az aktív eszközöket 2008. 1. félévben befejezettek létszámának nem-, kor-, iskolai végzettség szerinti megoszlásai (%)

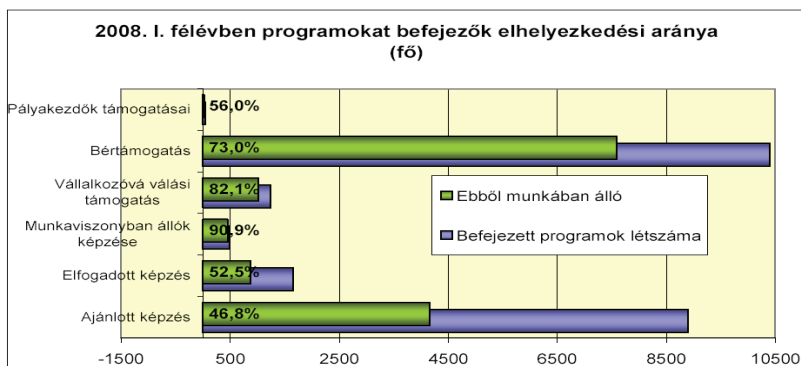
	Ajánlott képzés	Elfogadott képzés	Munkanélküliek képzése összesen	Vállalkozóvá válási támogatás	Béritámogatás	Közhasznú foglalkoztatás	Munkatapasztalat szerző támogatás	Összesen
Férfiak	44,2	56,0	46,1	44,3	47,5	56,2	35,1	52,3
Nők	55,8	44,0	53,9	55,7	52,5	43,8	64,9	47,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
X-29	45,4	50,0	46,1	27,6	37,4	23,7	100,0	30,7
30-44	35,3	38,2	35,8	49,2	31,2	37,1	0,0	36,0
45 felett	19,3	11,8	18,2	23,3	31,4	39,2	0,0	33,3
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
8 általános vagy kevesebb	28,1	18,4	26,6	5,5	27,7	53,8	8,1	42,4
Szakiskola, szakmunkás	21,1	32,4	22,9	30,3	32,2	27,0	2,7	27,3
Szakközépiskola, gimnázium, technikum	40,3	39,1	40,1	46,7	33,6	15,5	45,9	24,4
Diplomás	10,4	10,1	10,4	17,5	6,5	3,6	43,2	5,8
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Tajti 2008.8. p.

A képzések hatékonyságának fontos mutatója a képzést követő elhelyezkedés aránya.

A 8. számú ábráról leolvasható, hogy amíg a munkaviszonyban állók képzését követően mintegy 91%-nak sikerül megtartania állását, vagy sikeresen új állást talál, addig a munkanélküliek befejezett képzésüket követően csak mintegy 50%-ban tudnak elhelyezkedni.

8. sz. ábra. 2008. I. félévben programokat befejezők elhelyezkedési aránya (fő)



Forrás: Tajti 2008.12. p.

7.3.2. Munkaviszonyban állók képzése

A munkaerő-piaci képzések másik csoportját a munkaviszonyban álló, de preventív munkanélküliséggel nem veszélyeztetett dolgozók munkáltatójuk által támogatott képzései alkotják. A képzési terület jelentőségének oka a gazdálkodó szervezetek azon felismerése, hogy az élethosszig tartó tanulás egyik lehetséges színtere a munkahely lehet (Pintér 2007; Szabóné 2006), ahol a foglalkoztató által szükségesnek tartott ismeretek és kompetenciák kialakíthatók, formálhatók.

A képzések tervezése

A vállalati gyakorlatban a képzések nagy része a szükséges kompetenciák kialakítását, fejlesztését tűzte ki célul. A képzéstervezés a humán erőforrás tervezés részét képezi (Csath 2004, 50-59). A képzési terv évekre előre biztosítja a szervezet céljaihoz szükséges szakember-állományt, a cég stratégiájának megfelelő időszakok szerint (Szép-Vámos 2007). A képzési terv tartalmazza, milyen továbbképzést kell megvalósítani, milyen ütemezéssel és milyen létszámmal.

A felnőttképzés minden formájában - vállalati képzés, képző szervezet, stb. - a követelmények teljesítéséhez meghatározó a tervezés. A 2001. évi CI. felnőttképzési törvény és a 2003. évi LXXXVI. törvény a szakképzési hozzájárulásról és a képzés fejlesztésének támogatásáról egyértelműen meghatározza, hogy milyen típusú tevékenységhez milyen tervek készítése kötelező (Pálvölgyi 2001).

A törvényben megfogalmazódik az a jogalkotói szándék, hogy a szakképzési hozzájárulás fizetésére kötelezett gazdasági szervezetek munkavállalóik részére képzési programokat szervezhetnek, amelyek nem kötelezik a munkáltatót arra, hogy ezek a képzések OKJ végzettséget adjanak. A törvény csupán az iskolarendszerű és a hatóságilag kötelezően előírt programok elszámolhatóságát tiltja (*Barazsiné-Polónyi 2004*).

A legtöbb gazdasági szervezet esetében a képzésre fordított összegek nagysága és a képzések tematikái üzleti titoknak minősülnek. A LifeLong Learning Magyarország Alapítvány a szakképzési hozzájárulás felhasználásának gyakorlata 2008-2009 című kutatásában, a szakképzési alap felhasználásával kapcsolatban átfogó kutatást végzett a munkáltatók körében. Ennek a kutatásnak az eredményei némiképp képet adnak a gazdálkodó szervezetek képzési tevékenységéről, hiszen a gyakorlat szerint számos gazdálkodó szervezet képzéseit e forrás felhasználásával biztosítja.

A kutatás során több mint kétszáz magyarországi vállalatot kérdeztek meg arról, hogy az előző évben mennyire használták ki a szakképzési hozzájárulást.

„A megkérdezettek egyik fele többségében magyar, másik fele többségében külföldi magántulajdonban lévő cég. A 10 főnél kevesebb embert foglalkoztató mikro-vállalkozásoknak 64, a 10-50 alkalmazottal rendelkező kisvállalkozásoknak pedig 51 százaléka használ saját forrásokat a dolgozók képzésének finanszírozására, és csak a mikrók 24, illetve a kisvállalkozások 43 százaléka finanszírozza a szakképzési hozzájárulásból a képzést. Nagyobb vállalkozásoknál azonban a munkatársak képzésének finanszírozására a saját forrással összemérhetően magas, sőt enyhén magasabb arányban használt finanszírozási forrásként jelenik meg a szakképzési hozzájárulás. A közép-vállalkozások 52, a nagyvállalkozások 47 százaléka fizeti a szakképzési hozzájárulásból a képzést, és 43, illetve a nagyok 46 százaléka használ saját forrást” (*LifeLong Learning Magyarország Alapítvány, 2009, Szakképzési hozzájárulás felhasználásának gyakorlata kutatás*).

7.4. Az informális tanulás

Az informális tanulás jelentőségét az élethosszig tartó tanulás már bemutatott és idézett európai dokumentumai fokozottan kiemelik. A 2000-ben kiadott Felnőttképzési Memorandum egyértelműen definiálja annak tartalmát és színtereit. Hazánkban az élethosszig tartó tanulásra vonatkozóan 2004-ben a KSH készített egy átfogó kutatást (*Csernák-Janák-Zaláné 2004*), ennek eredményei alapján látható, hogy az informális tanulásban való részvétel különösen jellemző a 34 év feletti korosztály esetében.

A fentiekben úgy vélem, képet kaptunk a magyarországi felnőttképzés jogszabályi és intézményi környezetéről, és abban a részvételi adatok alapján a fő folyamatokról és eredményekről is.

A mutatók értelmezése alapján megállapíthatjuk, hogy a felnőttkori tanulásban való részvétel általánosságban alacsony, a tanulás állami támogatása szűkös, a tanulásban való részvétel a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok kivételével általánosságban nagymértékű anyagi ráfordítást, motivációt, és a megfelelő kompetenciák és eszközellátottság meglétét is feltételezi.

A következő fejezetekben saját kutatásom keretében azt kívánom vizsgálni, hogy ezek az általános tendenciák mennyire jellemzőek a 40-50 év közötti korosztály képzésben részt vevő tagjaira, milyen megoldásokat kínálnak a problémák kezelésére a felnőttképző intézmények napi gyakorlatukban.

8. Az empirikus vizsgálat bemutatása

Dolgozatom eddigi fejezeteiben áttekintettem az élethosszig tartó tanulás fogalmát, tartalmát és legfontosabb elméleteit, amelyek a különböző megközelítések alapján annak paradigmává válását és mai funkcióit, stratégiáját alapozták meg. Foglalkoztam a felnőttek nevelhetőségének kérdésével, áttekintettem a felnőttkori tanuláshoz és motivációhoz kapcsolódó legfontosabb fogalmakat és módszereket, valamint a nemzetközi szakirodalom alapján gyűjtöttem néhány, a felnőttképzésben alkalmazott „jó gyakorlatot”, ami a tanuló felnőtt támogatását biztosítja.

Az általános folyamatok és alapelvek tisztázása után a hazai helyzetkép feltárására fókuszáltam, ezért az andragógia magyarországi stratégiáját összevettem az európai célkitűzésekkel, majd a hazai felnőttképzés jogi szabályozásának és intézményrendszerének áttekintését követően, a képzésben való részvételre vonatkozó statisztikai adatok elemzése alapján azt vizsgáltam, hogy mennyire tekinthető a magyar felnőttképzési rendszer hatékonynak, milyen fő tendenciák jellemzőek a magyarországi felnőttképzésre.

Ebben a fejezetben arra a kérdésre keresem a választ, hogy az életen át tartó tanulás hazai rendszerében a nemzetközi összevetésben általánosan alacsonynak mondható részvétel mellett, milyen mértékben reprezentált a 40-50 éves korosztály, milyen családi, társadalmi és foglalkoztatási háttérrel, milyen motiváció alapján kapcsolódnak a középkorú felnőttek a képzési folyamatokba.

Vizsgálom azt is, hogy milyen pozitívumokat hoz, illetve milyen nehézségeket jelent az életen át tartó tanulás. A felnőttképzés hazai kínálati és támogatási rendszere alkalmazkodik-e a képzési igényekhez és sajátosságokhoz, képes-e kezelni a tanuló felnőtt életkorából, tanulásra irányuló attitűdjéből, valamint családi és munkahelyi kötöttségeiből fakadó nehézségeit, vagy ennek hiánya éppen a távolmaradás egyik okozójának tekinthető?

Kutatásom összesen három vizsgálati szakaszból állt. Ebben a fejezetben összefoglalom az egyes vizsgálati szakaszok eredményeit, összevetve azokat az országos statisztikai adatbázis által mutatott állapottal és tendenciákkal, valamint összegzem a kutatás egészének tanulságait. Végül javaslatokat fogalmazok meg a kutatási eredmények alapján a vizsgált korosztály képzésbe történő bevonásának lehetőségeire, a motiváció növelésére, valamint a lemorzsolódás csökkentésére.

8.1. A vizsgálat szakaszai

- A 40-50 éves korosztályba tartozó, tanuló felnőttekre irányuló kvantitatív vizsgálat
- A 40-50 éves korosztályba tartozó, tanuló felnőttekre irányuló kvalitatív vizsgálat
- Felnőttképzéssel foglalkozó szervezetekre vonatkozó kvalitatív vizsgálat

8.2. A vizsgálat általános szempontjai

8.2.1. A vizsgálati minta kiválasztása

Az általam végzett vizsgálat arra irányult, hogy a képzési szándék és a képzésben lévők gazdasági, társadalmi hátterének tisztázása mellett feltárja azokat a problémákat és nehézségeket, amelyekkel a 40-es éveikben tanuló felnőttek szembesülnek képzési tevékenységük során. Feltételeztem, hogy a képzéstől való távolmaradást vagy lemorzsolódást okozó tényezőket összevetve a felnőttképzéssel foglalkozó intézmények tapasztalataival, látni fogjuk, melyek azok a területek, amelyek leginkább problematikusnak számítanak, de a gyakorlatban mégsem irányul rájuk kellő figyelem.

Az empirikus kutatás előkészítése során az első feladat a fenti problémacsoportok tisztázására alkalmas kérdőív összeállítását követően a vizsgálati minta kiválasztása volt. A felmérés első szakaszát képező kérdőíves vizsgálatba az élethosszig tartó tanulásban részt vevő 40-50 éves korosztályba tartozó százhárom felnőtt került, önkéntes jelentkezés alapján. A mintába kerülés feltétele az volt, hogy a válaszadó képzésben vegyen részt, annak jellege, időtartama és a képzés végén megszerezhető képesítés nem volt meghatározó. A mintavétel egyszerű véletlen mintavételi eljárással történt.

A megkérdezés során nem volt szempont, hogy a válaszadók aktív munkavállalók legyenek, mégis elenyésző, mindössze 1% volt az első lekérdezést követően az inaktív státuszú. Ezért a felmérés az első adatrögzítést követően kiegészítésre szorult, és a felmérés első szakaszához kapcsolódóan az adatgyűjtés munkanélküliek megkérdezésével egészült ki. Nem szerepelnek a mintában hátrányos helyzetű, kiemelt támogatott képzésekben részt vevő személyek, mivel az ő képzési nehézségeik, motivációs és életvezetési problémáik speciálisak, azok megoldása a gyakorlatban megvalósuló programok során a képzésen kívül egyéb támogatási, motivációs, vagy kompetenciafejlesztő szolgáltatást is jelent.

A felnőttképzési szervezetek vonatkozásában a vizsgálati mintába állami, magán és nonprofit fenntartókhoz tartozó szervezetek kerültek. Az intézmények kiválasztása során ügyeltem arra, hogy azok között reprezentált legyen az iskolarendszerű és iskolarendszeren

külvüli képzés, ezen belül a szakképzés, nyelvi képzés és egyéb, nem akkreditált program egyaránt.

8.2.2. Módszerek, eszközök, a vizsgálat menete

Az adatgyűjtés módszereinek kiválasztása előtt egy kontextus tisztázó összegzés során feltártam a Szakképzési és Felnőttképzési Intézet adatait, a felnőttképzés nyilvántartási és akkreditációs adatbázisait, összevetve azokat a hozzáférhető nemzetközi adatbázisokkal. Ennek függvényében dolgoztam ki a kvantitatív adatok gyűjtésére irányuló kérdéssort, amelyet az *1. melléklet* mutat be. A kérdések összeállítása során figyelembe vettem a témára vonatkozó szakirodalmi hátteret, jogszabályi forrásokat, és elemeztem a rendelkezésre álló központi adatforrásokat, elsősorban a KSH, az Állami Foglalkoztatási Hivatal és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet adatbázisait, valamint a hazai andragógiai kutatások eddigi eredményeit és javaslatait.

Az élethosszig tartó tanulás részvételi általános jellemzőire vonatkozóan feldolgoztam a KSH Élethosszig tartó tanulás című 2004. évi kutatását, (*Csernák-Janák-Zaláné 2004*), Hunyadi Zsuzsa - Dudás Katalin - Székely György: Élethosszig tartó tanulás, közvélemény-kutatás a munkanélküliek, a foglalkoztatási szolgálat és a lakosság körében című vizsgálatát (*Hunyadi-Dudás-Székely 2006*), valamint Sz. Tóth János: Európai kihívások – magyar lehetőségek. A felnőttkori tanulás jövőképeinek körvonalai című tanulmányát (*Sz. Tóth 2006*). Ezek a kutatások elsősorban a felnőttkori tanulásban való részvétel adatait vizsgálták, a különböző korcsoportok és az iskolai végzettség vonatkozásában. A Lifelong Learning alapítvány 2009. évi Szakképzési hozzájárulás hasznosulását vizsgáló felmérését a CEDEFOP legutóbbi, a csatlakozó országok állampolgárainak életén át tartó tanulásban való részvételének jellemzőivel vettem össze (*Bulgarelli (eds.): Cedefop Eurobarométer 2008*).

A tanulásban résztvevők attitűdjére és társadalmi jellemzőire vonatkozó kérdéseket elsősorban Györgyi Zoltán: Tanul-e a magyar társadalom című kutatásának (*Györgyi 2003*), Galasi Péter: Túlképzés, alulképzés és bérhozam a magyar munkaerőpiacon 1994-2002 (*Galasi 2004*), valamint Lada László: Az iskolarendszerű felnőttoktatás szerepe a társadalmi mobilitásban című vizsgálatának (*Lada 2007a*) eredményeit figyelembe véve fogalmaztam meg.

Kérdéseim pontosításához és a vizsgált korosztály sajátosságaihoz való igazításához Sz. Molnár Anna: Az idős felnőtt rétegek (45 év felettiek) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei című kutatási záró tanulmányában megjelent tanulmányok és Boga Bálint: Az idős emberek és a felnőttoktatás (*Boga 1999*) című írásai voltak segítségemre.

A felnőttképzési intézmények kérdéssorának összeállításakor figyelembe vettem Bancsók József - Kiss Ibolya: A felnőttképzési támogatási rendszer elemzése, különös tekintettel a normatív támogatásokra, javaslat a rendszer korszerűsítésére (*Bancsók-Kiss 2006*), Kadocsa László: Atipikus oktatási módszerek (*Kadocsa 2006*), Kálmán Anikó: A felnőttoktatásban és képzésben alkalmazható kompetenciaelvű módszerek és azok alkalmazhatósága (*Kálmán 2005*), Csapó Benő: Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése (*Csapó 2006*) című kutatásait, valamint Koltai Dénes: A felnőttoktatás feladatai című tanulmányát (*Koltai 2006*).

A tanuló felnőttekre irányuló kérdőíves adatgyűjtés során a megkérdezettek között budapesti, megyeszékhelyeken élő, illetve kisvárosi és községi lakosok egyaránt szerepeltek az ország egész területéről.

A kiegészítő felmérés esetében a lekérdezést a munkanélküliek vonatkozásában olyan képző intézményeknél végeztem, ahol a munkaügyi központok által támogatott képzési programok folytak, Budapesten és Fejér megyében. A kérdőívet összességében 103 fő töltötte ki, ebből 78 fő munkaviszonyban állt a képzés idején, 25 fő munkanélküliként támogatott szakképzésben vett részt.

Ennél a vizsgálatnál a kvantitatív adatgyűjtés azokra a területekre irányult, amelyek a képzésben részt vevők személyes információit (nem, életkor, lakhely, családi állapot), az eredeti szakmára és iskolázottságra, illetve a munkaviszonyban állók esetében a jelenlegi foglalkoztatásra és a munkaadóra vonatkozó információkat tárta fel. A kérdőív képzési aktivitáshoz kapcsolódó kérdéscsoportja a képzés időtartamára, a megszerezhető végzettségre, a képzés munkaformájára és finanszírozására vonatkozott, majd ezt követték a meglévő informatikai és idegen nyelvi kompetenciákra és a képzés iránti információ forrásaira vonatkozó kérdések.

A kérdések segítségével megpróbáltam feltárni, hogy a válaszadók tudatában vannak-e meglévő ismereteiknek, kompetenciáiknak, illetve azok hiányának. Ennek megfelelően a kérdések a tanuló felnőttekre irányuló vizsgálatomban az alábbi területekre irányultak:

- Rendelkeznek-e információval az élethosszig tartó tanulásról és az ehhez kapcsolódó lehetőségekről? Milyen módon tájékozódnak az érintettek a képzési, művelődési lehetőségekről?
- Mennyire tudatos, vagy éppen ellenkezőleg, mennyire külső kényszerből fakad a tanulási tevékenység, milyen perspektívát jelent a megkérdezettek számára a tanulás?

- Milyen anyagi, családi és szociális helyzetben, illetve milyen előképzettséggel, foglalkoztatási háttérrel rendelkezők vesznek részt képzésben, és ehhez kapnak-e valamilyen támogatást?
- Melyek a válaszadó jövőbeni tervei?
- Van-e eltérés a különböző lakókörnyezetben élők művelődési attitűdjében?
- A vizsgált korosztály milyen nehézségekkel és problémákkal szembesül tanulási tevékenysége során? Áthatja-e a tanulás és művelődés a szabadidő és munkaidő egy részét, támogatja-e azt a család és a munkáltató?
- Van-e összefüggés a tanulási aktivitás, az előképzettség és a munkáltató tevékenységi köre között, vannak-e a mai magyar gazdaságban olyan ágazatok, ahol egyértelműen jellemzőnek mondható a képzésszervezés, dolgozók képzési támogatása anyagi juttatás, esetleg munkaidő kedvezmény formájában?

A kapott válaszok kvantitatív adatainak feldolgozása SPSS programmal történt. Az eredményeinek feldolgozását követően kerültek megfogalmazásra a *kvalitatív vizsgálat* kérdései, amelyeket az előző kérdőíves vizsgálat során válaszadási hajlandóságot mutató felnőttek, mintegy 40 fő ismételten megkeresésével, interjú keretében vizsgáltam.

A kérdések az interjúban részt vevők fontosnak tartott képességeit, motivációját, ezen belül elsősorban a munkáltató elvárásait, illetve a család és a baráti kör támogató, motiváló magatartását vizsgálták. A motiváció témaköréhez kapcsolódva, kérdések irányultak az élethosszig tartó tanulás jelentőségére vonatkozó egyéni vélemények feltárására is. A kérdések az andragógia társadalmi funkcióihoz kapcsolódó területeken, így a foglalkoztatás és a munkanélküliség, valamint a tanulás kapcsolatára, a képzésekkel kapcsolatos tapasztalatokra, a szabadidő és eltöltéséhez szükséges kompetenciák vizsgálatára, a jövőbeli tervekre, ezen belül a saját és gyermek életútjára vonatkozóan tárták fel a megkérdézettek attitűdjét.

Az interjú utolsó kérdéscsoportja a tudásbeszámítás tapasztalataira, a tanulás során felmerült problémákra, nehézségekre, valamint a szükséges segítség lehetőségeire vonatkozott. Az interjúkérdéseket a *2. melléklet* tartalmazza.

A felmérés kvalitatív szakaszához kapcsolódó beszélgetésekről hangfelvétel készült, amelyeket írásban is rögzítettem, majd az így kapott információk tartalmát ezen legépelt dokumentumok alapján elemeztem.

A felnőttképző szervezetek kérdéssorát a *3. melléklet* tartalmazza. Ennek szempontrendszerét az eredményekhez kapcsolódóan mutatom be.

8.2.3. Az adatfelvétel ideje, az adatok feldolgozása

A kérdőíves adatfelvételre a tanuló felnőttek vonatkozásában a 2007/2008-as tanévben került sor. A kiegészítő adatokat a 2008/2009-es tanév során gyűjtöttem. Az adatok rögzítése és feldolgozása 2009 második felében történt, ezt követően került kidolgozásra a kvalitatív vizsgálat kérdéssora. Az interjúkat 2009 második felében készítettem, az eredmények értékelését 2010 tavaszán végeztem el.

A felnőttképző intézményekkel a 2010-es tanév első felében készült el az interjú, eredményeiket 2010 tavaszán és nyarán dolgoztam fel.

9. A 40-50 éves korosztályba tartozó, tanuló felnőttekre irányuló kvantitatív vizsgálat eredményei

9.1. A vizsgálati minta bemutatása

9.1.1. A válaszadók neme és életkora

A kvantitatív vizsgálat során elsőként a válaszadó nemét és életkorát kívántam tisztázni. A téma szakirodalmi áttekintése alapján feltételeztem, hogy a vizsgálatban jóval nagyobb számban vettek részt képzésben lévő nők, mint férfiak. A 10. táblázat adataiból kitűnik, hogy ez a feltevésem igazolódott, különösen jellemző ez a különbség a 45 éven felüli korosztályra. Ennek oka, hogy a korosztályba tartozó adminisztratív, illetve oktatási-szolgáltatási területen dolgozók, közöttük is elsősorban a nők úgy ítélik meg, hogy a munkáltatói, illetve a törvényi szabályozás elvárásainak megfelelően, a foglalkoztatásuk fenntartása érdekében, a felnőtté váló gyermekek által a családi kötelezettségektől részben mentesülve, még érdemes vállalniuk a tanulást. A tanuló férfiak között ebben a mintában leginkább azok jelennek meg, akik szakmai profilváltás vagy vállalkozás indításának érdekében szeretnének képesítést szerezni.

Feltételeztem azt is, hogy a 40 évhez közelebb állók nyitottabbak a képzésre. Miként a 10. táblázat adataiból látszik, a feltevés csak részben igazolódott, viszont az eredmény a szakképzésben részt vevők országos adataival összhangban áll, az aktivitás nem mutat számottevő különbséget a 45 éven felüli és ez alatti népesség körében, de még így is jellemző, hogy a 40-45 év közöttiek vesznek részt inkább a képzésekben, a 45 év felettiek körében némi csökkenés tapasztalható.

10. táblázat. A válaszadók életkor-csoportonkénti és nemenkénti százalékos megoszlása (%) N=103

Életkor csoportok	Nem		A minta %-ában
	férfi	nő	
40-45 év közöttiek	31%	69%	53,8
45-50 év közöttiek	16,7%	83,3%	46,2
A minta %-ában összesen	24,4%	75,6%	100

9.1.2. A lakóhely és a képzési aktivitás összefüggései

A 11. táblázat adatai szerint a lakóhely és a képzési aktivitás nem mutat szignifikáns összefüggést, vagyis a teljes népességre vetített országos eredményekkel ellentétben (Csernák-Janák-Zalánné 2004) a motivált felnőttekre irányuló vizsgálatom azt mutatja, hogy a lakóhelynek nincs kiemelt jelentősége a tanulási aktivitásban. A válaszadók között lakhelyüket tekintve a legtöbben budapestiek (34,2%), legkevesebben (19,2%) községben élnek, ez az arány megfelel a felnőttkori tanulásban részt vevők hazai összetételének (KSH 2010). Erre inkább a munkáltatói elvárások és az átképzési, karrierépítési igények gyakoroltak hatást, melynek feltárása a vizsgálat második, kvalitatív szakaszában történt meg.

11. táblázat. A válaszadók megoszlása településtípusonként és lakásuk típusa szerint (%) N=103

Lakás típusa	Településtípus				Összesen
	község	város	megyei jogú város	Budapest	
nem él önállóan	1	0	1	0	1,4
albérlet	0	0	4	0	3,9
saját lakás	0	14	33	55	33,2
családi ház	32,6	39,5	7	20,9	61,5
A minta %-ban	19,2	28,8	17,8	34,2	100

A lakás típusára vonatkozó kérdésre adott válaszok arra engednek következtetni, hogy a vizsgált mintában a munkaviszony mellett tanulók körében a közepes vagy jó, de mindenképpen stabil egzisztenciális körülmények között élő személyek voltak a válaszadók, de a munkanélküliek is a társadalom középrétégéhez tartozóak, hiszen a megkérdezettek 61%-a családi házban, 33,2%-a önálló lakásban él, és mindössze 1,4%-a a válaszadóknak nem él önállóan. Albérletben mindössze négyen laktak, ők valamennyien munkanélküliek.

Az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli tanulás választása a megkérdezettek válaszai alapján szintén eltér az országos tendenciáktól (Csernák-Janák-Zalánné 2004, 11), hiszen az adatokból az látható, hogy ebben a vizsgálatban a megkérdezett felnőttek hasonló mértékben választják az iskolarendszerű és az iskolarendszeren kívüli képzéseket.

9.1.3. A válaszadók előzetes iskolai végzettsége

A válaszadók iskolai végzettsége alapján az tűnik ki, hogy ebben a mintában a jelenleg képzésben lévő megkérdezettek közel fele középfokú végzettséggel rendelkezik, jelentős részüik felsőfokú, és mindössze 11%-uk szakmunkás képesítés birtokában vesz részt jelenleg tanulmányokban. Általános iskolai végzettséggel csupán 3 állástalan személy rendelkezik, akik a megkérdezés időpontjában szakmai képzésen vettek részt. Az érettségizettek aránya mind a munkaviszonyban állók, mind a munkanélküliként képzésben lévők között is a válaszadók felét teszi ki. Ha azonban kizárólag a munkanélküli válaszadók eredeti végzettségét vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy ebben a csoportban a résztvevők összességében alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, a válaszadók 30%-a szakmunkás végzettségű. A 12. táblázat adataiból látszik, hogy legtöbben eredetileg a kereskedelemben és vendéglátásban (17%), illetve a banki szektorban való foglalkoztatásra szereztek szakképesítést, de magas a művelődési/oktatási ágazatban szakmát szerzettek (16,7%) száma is. A legkevesebben államigazgatási, jogi képesítéssel rendelkeznek (2,6%) eredetileg.

12. táblázat. A válaszadók százalékos megoszlása eredeti szakmája és legmagasabb iskolai végzettsége szerint (%) N=103

Eredeti szakma	Végzettség			Összesen
	szakmunkás	érettségit adó középiskola	felsőfokú	
szolgáltatás / fizikai munka	21,4	64,3	14,3	17,9
közgazdász / bank / pénzügy	14,3	64,3	21,4	17,9
művelődés / kultúra / oktatás	7,7	15,4	76,9	16,7
PR / szakreferens / asszisztens	9,1	63,6	27,3	14,1
mérnök/informatikus	0	22,2	77,8	11,5
szolgáltató ipar	16,7	50,0	33,3	7,7
agrár	0	50,0	50,0	5,1
egészségügy	33,3	66,7	0,0	3,8
zenész	0	0	100	2,6
államigazgatás, jog	0	50,0	50	2,7
A minta %-ában összesen	11,5	47,4	41,1	100

9.2. A foglalkoztatás és a képzés összefüggései

9.2.1. Az eredeti szakmában/munkakörében történő és a jelenlegi foglalkoztatottság összevetése

A munkaviszonyban állók közül eredetileg megszerzett munkakörükben legtöbbször a szolgáltatásban, ezen belül is a kereskedelemben dolgoznak. Kiemelkedően magas az oktatásban, művelődésben dolgozók aránya is. A legalacsonyabb képzési aktivitást, amely a 11%-ot sem éri el, az iparban dolgozók mutatnak. Ennek okára a kutatás második szakaszában az interjúk során rákérdeztem, a kapott válaszok alapján kiderült, hogy az ipari vagy banki ágazatban dolgozók a szorosan munkavégzésükhöz kapcsolódó továbbképzéseket, tréningeket általában nem képzésnek, hanem a munkakörük részének tekintik, hiszen azok a szakmai ismereteik karbantartásához, a szakmai előmenetelhez feltétlenül szükségesek és a képzéseket számukra döntő mértékben a munkáltatók szervezik.

A megkérdezettek 20%-a jelenleg nem foglalkoztatott, ezért a 13. számú táblázat a jelenlegi munkakörre vonatkozóan csak a munkaviszonyban állók adatait elemzi. Az adatokból látható, hogy az egészségügy az az ágazat, ahol eredeti szakmájában dolgozik minden megkérdezett. Valamennyi ágazatban 30% feletti az eredetileg arra a tevékenységi körre specializálódott munkavállalók aránya, sőt ez az arány a kultúra és oktatás területén az 50%-t is meghaladja. Ez az eredmény megerősíti azt a feltevést, hogy a korosztályba tartozó válaszadók döntő többségben a jelenlegi képzésüket továbbképzésnek tekintik, amely végzettségi szintre irányuló kérdésre adott válaszok alapján, 34%-ban diploma megszerzésére irányul.

Az eredetileg megszerzett szakképesítés, az iskolai végzettség, valamint az eredeti szakmában való jelenlegi foglalkoztatás és a szakirányú tanulási aktivitás erős korrelációt (0,19) mutat, melyben szignifikáns főhatásként ($F=1,00$) emelkedik ki a foglalkoztatás (4. melléklet). Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy az eredetileg megszerzett munkakörben történő foglalkoztatás és a szakmai tartalmú továbbtanulás szoros kapcsolatban áll. Nem találtam szignifikáns főhatást a munkanélküliek eredeti iskolai végzettsége és a jelenlegi tanulási tevékenység kapcsolatában, ($F=0,93$) amely kivétel nélkül új szakképzettség megszerzésére irányul (4. melléklet).

Nem mutat közvetlen összefüggést a magasabb iskolai végzettség, az eredeti képesítés és a tanulás kapcsolata sem, a mintában legtöbbször ugyan a középfokú végzettség birtokában dolgoznak eredeti képzettségüknek megfelelő munkakörben, azonban az érettségizettek aránya, ahogy arra már utaltam, általában is magasan reprezentált a mintában. Az eredmények

azonban arra engednek következtetni, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkezők nagyobb mértékben voltak képesek eredeti munkakörüket megtartani, és jelenleg is nyitottak a tanulásra munkakörük megőrzése érdekében.

13. táblázat. A jelenlegi munkáltató tevékenységi köre és az eredeti munkakörben való foglalkoztatás kapcsolata (%) N=78

<i>Munkáltatója tevékenységi köre</i>	<i>Eredeti munkakörében dolgozik</i>	
	<i>A jelenleg e tevékenységi körben dolgozók %-a</i>	<i>Az összes megkérdezett munkaviszonyban álló %-a</i>
szolgáltatás	35,7	15,2
pénzügy	33,3	3,0
államigazgatás, jog	40,0	12,1
kereskedelem	36,8	21,2
ipar	37,5	9,1
művészet, kultúra, oktatás	55,0	33,3
egészségügy	100,0	6,1

9.2.2. A munkaidő kötöttsége és a képzésben való részvétel összefüggései

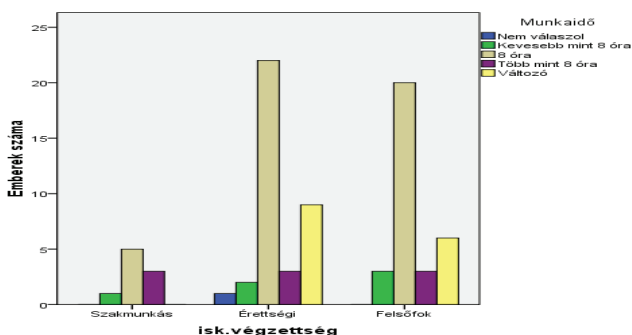
A munkáltatóra, a munkaidő kötöttségére és a beosztás együttes összefüggéseire vonatkozó eredményeket a témában folytatott hazai kutatások eddig nem vizsgálták.

Eredményeim arra engednek következtetni, hogy a képzésekben könnyebben és nagyobb arányban vesznek részt azok, akiknek kötött a munkaideje (60%) és állandó a munkarendje (71,4%), hiszen számukra tervezhetőbb a szabadidő beosztása és ezen belül a képzésben való részvétel is (*14. táblázat*). Szignifikáns összefüggést mutat ($F=0,05$) a vállalat tulajdonformája, és a munkaidő kötöttsége, valamint a beosztás kapcsolata is (*4. melléklet*).

A mintában meghatározó az alkalmazottak száma, közel 70%. A magas részvételi arány magyarázata, hogy a közalkalmazotti, köztisztviselői, vagy ennek megfelelő munkaviszonyban foglalkoztatottakat a közelmúltban számos képzettséget előíró jogszabályi változás is érintette, ezért részükre a képzésben való részvétel a munkakör megtartásának, másrészt az előrelépésnek egyaránt feltétele. Magas, és szintén munkahelymegtartó szándékú a vezetői beosztásban dolgozók (23,1%) képzésben való részvételének aránya is.

Vizsgáltam annak lehetőségét is, hogy kimutatható-e összefüggés az iskolai végzettség és a munkaidő kötöttsége között? Ennek az összefüggésnek a bemutatása során fontosnak tartottam annak szemléltetését is, hogy a különböző iskolai végzettséggel rendelkezők között van-e különbség a munkaidő kötöttsége tekintetében. Az alábbi, 9. számú ábra ezért nem százalékban, hanem főben mutatja be az adatokat, ezzel az iskolai végzettség és a foglalkoztatás közötti tendenciákat is szemléletessé teszi. Látható, hogy az iskolai végzettség és a munkaidő kötöttsége között nem mutatható ki közvetlen összefüggés (5. melléklet), az viszont egyértelműen szembetűnik, hogy a képzésben leginkább a hagyományos 8 órás munkarendben dolgozó munkavállalók vesznek részt.

9. sz. ábra. Munkaidő kötöttsége és az iskola végzettség kapcsolata (fő) N=78



Bár a kérdőíves vizsgálattal felmért adatokból nem derült ki, de a megkérdezettek interjú során adott válasza alapján leszűrhető, hogy a vállalkozók elsősorban a vállalkozáshoz törvény által előírt szakképzettség megszerzésére töreksenek, amely számukra legtöbbször szakmaváltást jelent, azonban ez a szabadidő tervezhetetlensége miatt jelentős nehézségekbe ütközik.

14. táblázat. A munkavállaló néhány kiemelt munkajellemzője százalékos megoszlásban (%)

N=78

Munkarend		Munkaidő-beosztás		Beosztás	
	A válaszadók %-ában		A válaszadók %-ában		A válaszadók %-ában
állandó,	71,4	napi 8 óra	60,3	alkalmazott	67,9

kötött					
változó, kötetlen	27,6	változó	19,2	vezető	23,1
		több mint 8 óra	11,5	vállalkozó	6,4
		kevesebb, mint 8 óra	7,7		
nem válaszolt	1,3		1,3	nem válaszolt	2,6

9.2.3. A képzésben részt vevők munkáltatójának jellemzői

A megkérdezettek jelentős része, 67,9% alkalmazotként dolgozik. Az ő képzési aktivitásukat egyrészt a munkáltatói elvárások, másrészt a szakmai előmenetel szándéka, illetve a munkahely megtartásának igénye vezérli.

A vállalati szférában a 15. táblázat adatai szerint a tanulási aktivitás nem mutat szignifikáns különbséget a vállalat nagysága, és a tanulási motiváció között, a legnagyobb különbséget a mikro vállalkozásokban dolgozók és a nagyvállalatok alkalmazottainak mintegy 10%-ot kitevő aktivitási különbsége mutatja, ez az összefüggés szintén az országos tendenciákat erősíti meg.

15. táblázat. A munkáltató néhány kiemelt jellemzője százalékos megoszlásban (%) N=78

	A munkáltató tulajdonformája		
A vállalat mérete	magántulajdon	állami	egyéb
mikro vállalkozás	37,2	0	0
kis- és középvállalat	32,6	0	16,7
nagyvállalat	27,8	3,6	33,3
nem válaszolt	2,4	96,4	50,0

Nem mutatható ki összefüggés a vállalat tulajdonformája és a képzési forma támogatása között, azonban az összefüggések vizsgálata alapján nyilvánvaló, hogy mind az iskolarendszerű, mind az iskolarendszeren kívüli képzések esetében a vállalati szférában dolgozók nagyobb arányban vesznek részt, mint az állami szektor alkalmazottai. Ennek oka, hogy a vállalati szféra gyorsabban fogalmazza meg kompetenciaigényét és más, személyes

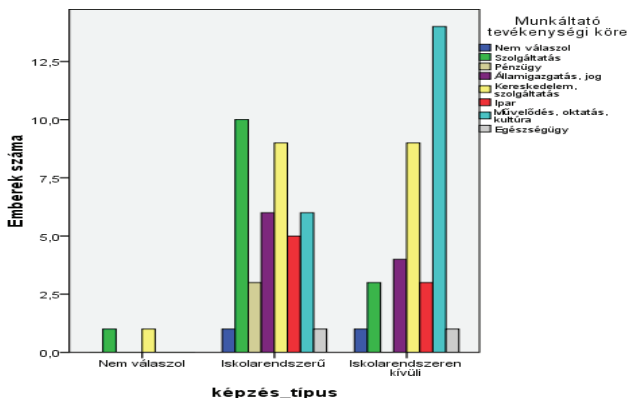
alkalmasságban rejlő szempontok, nem csak a meglévő bizonyítványok döntenek a munkatársak alkalmasságáról. Az alkalmazottak ezt érzékelik, számos helyen teljesítményértékelés és egyéni karriertervek készítése alátámasztja és egyértelműsíti a munkáltató képzésre, továbbképzésre vonatkozó elvárásait. A mikro vállalkozásokban a foglalkoztatottak alacsony száma miatt nehézségekbe ütközik az alkalmazott tanulmányi részvételének biztosítása, ezért ott inkább a már szakképzett munkatársak felvételét preferálják. Különbséget képeznek azonban azok a kisvállalkozások, ahol a tulajdonos vagy családtagja egyben a tanuló munkavállaló. Figyelemre méltó módon, a képzés munkaerő-piaci relevanciáját támasztják alá a megszerezhető végzettségre vonatkozó adatok, amelyek alapján követhető, hogy leginkább a diplomát és a szakképzettséget nyújtó programokat részesítik előnyben a válaszadók.

A támogatás módját és tartalmát a megkérdezettek az alábbi kategóriák szerint csoportosították:

- nem támogat
- kötelező, a munkakörhöz kapcsolódó képzéseket támogat
- tandíj átvállalással támogat részben, vagy teljes körűen
- munkaidő kedvezményt nyújt
- külső szakmai rendezvényeket, például konferencia részvételt támogat
- belső képzéseket szervez (pl. nyelvtanfolyam)
- rugalmas a szabadnapok beosztásában
- semmilyen támogatást nem ad

Kíváncsi voltam a vizsgálat során arra is, hogy kimutatható-e összefüggés a munkáltató tevékenységi köre és a képzésben való részvétel között. A 10. ábra adatai alapján látható, hogy az iskolarendszerű képzésben legtöbbször a szolgáltatás területéről vesznek részt, míg az iskolarendszeren kívüli képzésben való részvétel leginkább az oktatás, művelődés és kultúra területén dolgozókra jellemző. Ennek az összefüggésnek a bemutatása során fontosnak tartottam annak szemléltetését is, hogy a munkáltató tevékenységi köre és a képzés típusa között van-e közvetlen összefüggés. Az alábbi ábra ezért az adatokat nem százalékban, hanem főben mutatja be, láthatóvá téve, hogy az egyes tevékenységi körbe tartozó munkáltatók milyen mértékben támogatják dolgozóik képzését az iskolarendszerű, illetve iskolarendszeren kívüli területen.

10. ábra. A képzés típusának és a munkáltató tevékenységi körének kapcsolata(fő)N=78



9.3. A családi háttér hatása a képzésre

A kutatás előfeltevése volt, hogy a tanulási motivációk között nem csak az állás megtartása és a karrierépítés meghatározó, hanem a szociális helyzetben, jövedelemviszonyokon való javítás szándéka is. Éppen ezért feltételeztem, hogy a családok a tanulási tevékenységet támogatják. Az alábbi, 16. táblázat adatai azt mutatják, hogy a megkérdezettek nagy többsége (77%) házasságban/kapcsolatban él, 17%-uk elvált, mindössze 6% független. Miként az interjúból kiderült, a család támogatását valamennyi válaszadó igénybe vette. Az interjú során megmutatkozott, hogy az elvált, gyermeküket egyedül nevelő felnőttek külső segítség híján legtöbbször kiszorulnak a tanulási-művelődési folyamatokból.

A megkérdezettek jelenlegi szociális helyzetükkel nagyjából felerészben voltak elégedettek.

16. táblázat. Kapcsolat a családi állapot és az anyagi és szociális elégedettség között (%)

N=103

		Az anyagi és szociális helyzetével való elégedettség	
Családi állapot	A minta %-ában	elégedett	elégedetlen
független	6	60	40
házasságban / kapcsolatban él	77	55	45
elvált	17	23	77

Kérdések irányultak arra is, hogy mely képzések azok, amelyeket a válaszadók választottak. A képzési programokat a képzés típusa, a képzési idő és a megszerezhető végzettség paraméterei mentén vizsgáltam, kíváncsi voltam arra is, hogy mely tagozaton tanulnak a legtöbben.

9.4. A képzési programok jellemzői

9.4.1. A képzési programok típusai

Az NSZFI országos 2008. évi adatbázisa alapján a képzésben részt vevők 68%-a szakmai, 14%-a általános és 18%-a nyelvi képzésben vesz részt. (A szakmai képzés nem a szakképzéssel azonos, a szakképzés mellett egyéb, a munkáltató által szervezett szakmai képzést, továbbképzést is tartalmaz). A választott képzésekkel kapcsolatban kapott eredmények az országos helyzettel csak részben mutatnak korrelációt. Ennek oka, hogy az országos mintában a teljes felnőttképzésben részt vevő populáció képzési adatai szerepelnek, míg ebben a kérdéssorban csak egy korosztály adatai kerültek felmérésre. A felmérésben kapott adatok azt mutatják, hogy a válaszadók túlnyomó többségben diplomát (44,9%), illetve szakképzettséget (23,1%), (együttesen 68%) szeretnék a képzés végén megszerezni.

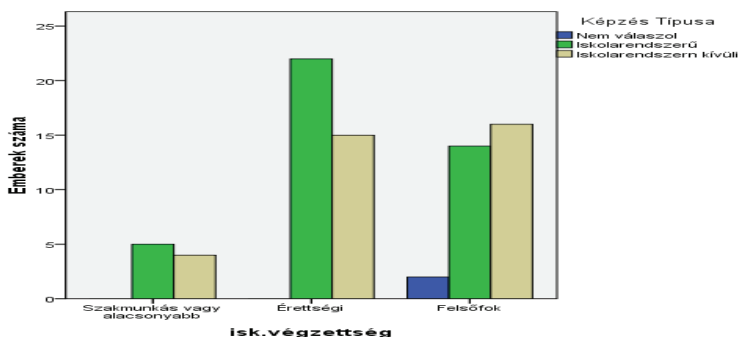
A nyelvi képzés iránti alacsony érdeklődést magyarázza, hogy míg a mintában a diploma megszerzése iránti igény jelentős, ahhoz a felsőoktatási törvény értelmében 40 év felett nyelvvizsga bizonyítvány megszerzése már nem szükséges.

A válaszok alapján nem mutat döntő eltérést az iskolarendszerű (52,6%), vagy iskolarendszeren kívüli (44,9%) programban tanulók aránya. Az adatok alapján tehát jól látható, hogy a megszerezhető végzettség döntő a képzés kiválasztásában. Az országos tendenciákkal összhangban - ebben a mintában is - az iskolarendszerű képzések között a középfokú végzettséget nyújtó programokat kevesen, mindössze 6,4% választotta, közülük is

többen távlati célként diploma megszerzését jelölték meg. A tanúsítványt kínáló programok általában a munkahely által szervezett szakmai képzések. Elenyésző (3,8%) és főleg nyelvi képzést jelent a végzettséget nem nyújtó programokban való részvétel. A képzés típusának kiválasztása és a lakóhely között nem mutatható ki korreláció.

Másik lehetséges összefüggésként a képzés típusa és az iskolai végzettség kapcsolata vizsgálható. Miként az alábbi 11. ábrán látható, a szakmunkás vagy annál alacsonyabb végzettségűek többsége iskolarendszerű, míg a diplomások iskolarendszeren kívüli képzésben vesznek részt a felmérés időpontjában. Mivel ezek az eredmények az alacsonyabb végzettségűek esetében ellentmondanak az országos adatoknak, ezért az interjú során pontosítottam az erre adott választ, ebből kiderült, hogy az iskolarendszerű képzés a legalább érettségizettek számára döntően felsőfokú tanulmányokat, vagy szakirányú továbbképzést jelent. Az alábbi feldolgozás során készült grafikon az eredményeket főben tartalmazza, hiszen így áttekinthető az is, hogy nagyságrendileg mekkora a különbség a különböző előképzettséggel rendelkezők részvételi aránya között az egyes iskolatípusokban.

11. sz. ábra. A képzés típusa és az eredeti iskolai végzettség kapcsolata (fő) N=103



A választott képzés további jellemzője lehet az oktatás munkaformája, a képzési idő és tagozat. A 17. táblázat adataiból látható, hogy a megkérdezettek körében a hagyományos esti és levelező programokban való részvétel a jellemző (69,2 %), viszonylag kevesen, mindössze 11,5% tanul távoktatásban. Ennek oka azonban nem feltétlenül a módszertől való elhatárolódás, hanem inkább az a tény, hogy a preferált programok közül még kevésnek dolgozták ki a távoktatásos változatát.

17. táblázat. A képzési program jellemzői a minta százalékában (%) N=103

Képzéstípus	Képzési idő		Megszerezhető végzettség		Tagozat
iskolarend- szeren kívüli 54,1	2 tanévnél hosszabb 34,6		diploma 44,9		levelező 51,3
iskola- rendszerű 45,9	2 tanév 24,4		OKJ 25,7		esti 17,9
	1 tanév 19,2		tanúsítvány 19,2		nappali 19,3
	félév / 3 hónap 7,7		középfokú végzettség 6,4		távoktatás 11,5
	3 hónap alatt 6,5		nem ad 3,8		
	nincs kötött idő 3,8				
	100 óra alatt 3,8				

9.4.2. A képzés finanszírozása

Lényegi kérdés természetesen az is, hogy a tanuló felnőtt mennyiben számíthat külső, esetlegesen munkáltatói támogatásra a képzés finanszírozása során. Miként a 18. táblázat adatai alapján látható, a munkaviszonyban álló válaszadók közel fele saját maga finanszírozta tanulmányait, azonban ehhez 11,5% részben kapott munkáltatói segítséget. Magas azoknak az aránya is (34,6%), akiknek tanulmányait teljes egészében a munkáltató támogatta. Igazán alacsonynak (6,4%) az egyéb forrást igénybe vevők száma mondható. A munkanélküliként tanulók képzési támogatása a vonatkozó jogszabályok mellett központi, állami keretből biztosított. A tanulásra felvehető hitelkeretek kidolgozatlansága vélhetően kiszorítja a felnőttképzési piacról a saját forrást és munkáltatói/állami támogatást felmutatni nem tudókat. Ez az összefüggés az élethosszig tartó tanulásban való nemzetközi szinten alacsony részvételnél egyfajta magyarázatát adja.

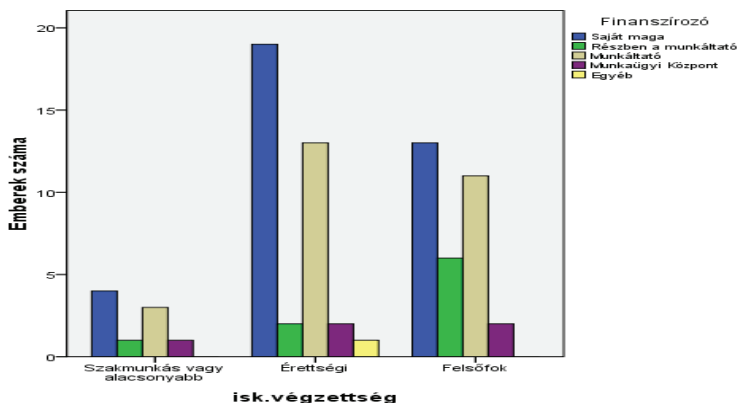
18. táblázat. A képzés finanszírozása (%) N= 103

	<i>összesen</i>
saját maga	47,5
munkáltató	34,6
részben munkáltató	11,5
egyéb (munkaügy, hitel)	6,4
összesen	100

Fontosnak tűnik azon összefüggés vizsgálata, hogy milyen iskolai végzettséggel rendelkezők számíthatnak elsősorban munkáltatójuk támogatására. Ezért összevettem a finanszírozás módjának és az iskolai végzettségnek a kapcsolatát, amelyet a következő 12. ábra mutat be. Annak érdekében, hogy az iskolai végzettség és a finanszírozás közötti korrelációt szemléltessem, az ábra nem százalékban, hanem főben tartalmazza az adatokat, áttekinthetővé téve a különböző iskolai végzettséggel rendelkezők forrás felhasználásának jellemző módjait és különbségeit.

Az értékelés során a 8 általános iskolai végzettséggel rendelkezőket nem vettem figyelembe, mivel ők valamennyien munkaügyi támogatásban részesülnek. A 12. számú ábrán jól látszik, hogy a szakmunkás, érettségizett, illetve diplomás képzettségi kategóriában a legtöbbet saját forrás felhasználásával tanulnak. A képzés költségeinek teljes körű munkáltatói átvállalása a legmagasabb az érettségizettek körében, de a felsőfokú végzettséggel rendelkezők esetében is jellemző. A felsőfokú végzettségűek esetében a legnagyobb mértékű a munkáltató és az egyén közös költségmegosztása is. A Munkaügyi Központ támogatása egyik csoport esetében sem meghatározó.

12. sz. ábra. Iskolai végzettség és a finanszírozás kapcsolata (fő) N=103



A kérdéssor összeállításánál feltételeztem, hogy a munkáltatói hozzájárulások nem feltétlenül kvalifikáció, hanem egyéb szakmai kompetencia megszerzését támogatták, illetve azok megszerzését munkatársuktól elvárják. Éppen ezért a támogatás kontextusában kérdeztem rá a nonformális és informális tanulásban való részvétel gyakoriságára is.

9.4.3. Szakmai programokon, továbbképzésen való részvétel

Ezzel a kérdéssel elsősorban a nonformális tanulási aktivitást kívántam feltárni, mivel feltételeztem, hogy az informális területre inkább a szabadidős szokások vizsgálatával kapok választ. Az alábbi, 19. táblázatban a különböző formákban való részvétel számadatait foglaltam össze.

19. táblázat. A továbbképzéseken való részvétel a minta százalékában (%) N=103

továbbképzés	2,2
nem vett részt	35,9
tanfolyam	21,7
konferencia	12,5
tanulmányút	1,4
nem válaszolt	26,3

A táblázat adataiból látható, hogy a válaszadók jelentős része, 60,8%-a vett részt a közelmúltban szakmai továbbképzésen, tanulmányúton vagy konferencián, bár ahogy erre

korábban már utaltam, a legtöbben ezt nem képzésnek, hanem a munka részének tekintik. A programokon való részvételt a munkáltató támogatja, sőt legtöbbször kötelezővé teszi, hiszen az ott szerzett információk a közvetlen munkavégzéshez kapcsolódnak. Az ilyen képzéseket leginkább támogató munkáltatók elsősorban a nagyvállalatok, illetve az önkormányzati intézmények. Ezek a programok azonban, miként az az interjú során kapott válaszok alapján kiderült, az abban részt vevők számára nem tűnnek tanulási tevékenységnek, hanem a munkatevékenység részét képezik. Ez a szemlélet magyarázata lehet az életen át tartó tanulás alacsony részvételi arányának, hiszen nem teljesen tisztázott a munkavállalók előtt, hogy mi tartozik a felnőttkori tanulás fogalomkörébe.

A fenti táblázat adatait tovább elemezve megállapítható, hogy nagyon magas, 35,9% a szakmai képzésben részt nem vettek aránya. Ezért tovább vizsgálva az adatokat láthatóvá vált, hogy a távolmaradás elsősorban a munkanélküliekre jellemző, közülük mindössze 10% jelezte, hogy a közelmúltban konferencián részt vett. Ők valamennyien városi lakosok és érettségivel rendelkezők, a konferenciák témája egyrészt korábbi munkakörükhöz, munkáltatójukhoz kapcsolódik, vagy a Munkaügyi Központ által szervezett tájékoztató rendezvény. Ez az eredmény figyelmeztet bennünket arra a tényre, hogy a munkaerő-piaci szempontból inaktív felnőttek még nonformális keretek között sem vesznek részt kompetenciafejlesztésen, ez pedig a foglalkoztatáshoz szükséges képességek hanyatlását, a személyiség beszűkülését, leépülését eredményezheti.

9.5. A tanuló felnőttek kompetenciái

A tanuló felnőttek kompetenciáinak feltárása napjaink andragógiai kutatásainak kiemelt kérdésköre. Erre vonatkozóan dolgozatom bevezető részében már utaltam a CEDEFOP általam is feldolgozott *Citizen's views on lifelong learning in the 10 new Member States (Cedefop 2008)* című felmérésre, vagy a hazai kutatások közül Kálmán Anikó: *A felnőttoktatásban és képzésben alkalmazható kompetenciaelvű módszerek és azok alkalmazhatósága (Kálmán 2005)* című kutatásának eredményeire.

9.5.1. Informatikai és idegen nyelvi kompetenciák

A kompetenciák meglétével kapcsolatban a kérdőíves felmérés során elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy mennyire elterjedt az idegen nyelv és a számítógép használata a válaszadók körében. Ezen kompetenciák alkalmazását külön vizsgáltam a munka és a szabadidős tevékenység során. A további kompetenciákra az interjúk során kérdeztem rá.

A 20. táblázat adataiból látszik, hogy munkaidőben idegen nyelvet a megkérdezettek 33,3%-a használ, a legtöbben ezt kapcsolattartás érdekében teszik. Miként ez a válaszokból kiderült, erre különösen a külföldi tulajdonú nagyvállalatoknál van szükség. Ennél magasabb, 38,5% a szabadidőben idegen nyelvet használók aránya, a nyelvet jelentős mértékben itt is kapcsolattartásra használják, igaz, a válaszadók véleménye alapján ennek szintje nem éri el az alapfokú nyelvvizsga követelményeinek való megfelelést, azonban a hétköznapi életben „elboldogulnak vele”. Vagyis a tanuló felnőttek nyelvi kompetenciája e felmérés eredményei alapján magasabb, mint a korosztályi átlag, ez a tény a megkérdezettek esetében a felnőtt életkorra eső nyelvtanulási tevékenységre enged következtetni.

A mintában magas a számítógépes ismerettel rendelkezők aránya is, a számítógép, különösen az internet használat meghatározóan jellemző a szabadidős tevékenységek között (88,5%), ahol majdnem azonos mértékben használják információszerezésre, szórakozásra és kapcsolattartásra. Nincs különbség e tekintetben a munkanélküliek és aktív dolgozók között, vagyis ezen adatok alapján azt mondhatom, hogy a tanulásban részt vevő felnőttek elektronikus úton elérhetők, tájékoztathatók és képesek informatikai ismereteiket tanulmányi célokra is hasznosítani.

20. táblázat. Számítógép- és idegennyelv-használat százalékos megoszlása (%) N=103

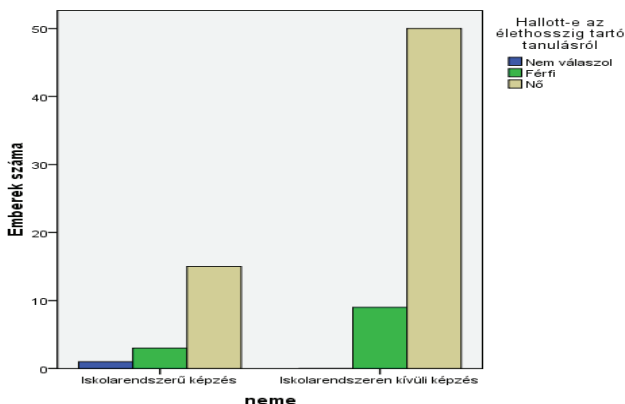
	<i>munkaidőben</i>	<i>szabadidőben</i>
<i>Idegennyelv-használat</i>		
gyakorisága	33,3	38,5
<i>ebből kapcsolattartásra használja</i>	<i>32,1</i>	<i>37,2</i>
nem válaszolt	1,3	1,3
nem használja	65,4	60,2
<i>összesen</i>	<i>100</i>	<i>100</i>
<i>Számítógép-használat</i>		
gyakorisága	80,8	88,5
információszerezésre		30,8
szórakozásra		29,5
kapcsolattartásra		28,2
nem használja	19,2	11,5
<i>összesen</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

9.6. A képzésben részt vevők tájékozottsága

9.6.1. Az életen át tartó tanulás ismertsége és a képzési aktivitás kapcsolata

Az élethosszig tartó tanulóval kapcsolatos információk ismerete és megszerzése érdekes megoszlást mutat. Míg az élethosszig tartó tanulás fogalmáról a válaszadók általában iskolai végzettségtől függetlenül hallottak, az ehhez kapcsolódó programokat, támogatási lehetőségeket már kevésbé ismerték, erről a válaszadóknak csupán 16,7%-19,2% közötti része rendelkezett információval (5. melléklet 12. grafikon). Az alábbi, 13. számú ábra azoknak az arányát mutatja be a képzési forma és a válaszadó nemének kontextusában, akik úgy nyilatkoztak, hogy korábban már hallottak az élethosszig tartó tanulásról. A válaszadók arányát vizsgálva megállapítható, hogy leginkább tájékozottak az iskolarendszeren kívüli képzésben részt vevő nők, legkevésbé az iskolarendszerű képzésben tanuló férfiak tekinthetők.

13. sz. ábra. Az élethosszig tartó tanulás ismertsége és a válaszadók nemének és képzési aktivitásának kapcsolata (fő) N=103



Az élethosszig tartó tanulás jelentésének megértését abból a szempontból is vizsgáltam, hogy van-e összefüggés a családi állapot és az informáltság között. Az eredmény érdekes. A független családi állapotú válaszadók valamennyien hallottak az életen át tartó tanulás fogalomról, az igenek és nemek között a legkisebb a különbség az elváltak között (5. melléklet 14. grafikon). Ezek az eredmények arra engednek következtetni, hogy a vizsgált korosztályban az egyedül élő nők azok, akik leginkább nyitottak a tanulásra. Ennek az

eredménynek alapján azt mondhatom, hogy a tanulás szabadidős tevékenységként is megjelenik ebben a célcsoportban, ugyanakkor a tanulás tartalma, a képzési programok kiválasztása ebben az esetben is a szakmai fejlődést és a foglalkoztathatóságot szolgálja.

9.6.2. Tájékozódás a képzési lehetőségekről

A saját tanulóssal kapcsolatos legjellemzőbb információ forrásai között (21. táblázat) a legtöbben (41%) az internetet említették, jelentős még, bár ennek csupán fele (21,8%) az újságból (de nem szakfolyóiratból) informálódók aránya, további 11,5% a munkahelyi vezetés segítségével tájékozódik. Szinte valamennyi válaszadó egyetértett abban, hogy több információra lenne szüksége, és úgy érzi, a tanulási lehetőségek terén nem kellően tájékozott.

21. táblázat. Kiemelt információk ismerete, és az információforrások százalékos megoszlása

N=103(%)

<i>Információi</i>	<i>A minta %-ában</i>	<i>Információforrásai általában</i>	<i>A minta %-ában</i>
élethosszig tartó tanulás	83,3	internet	41,0
		újság, szórólap	21,8
		munkahelyi vezetés	11,5
		ismerős	6,4
		közlöny	6,4
		média (rádió, tévé)	3,8
		szakfolyóirat	2,6
		önállóan kért információt	1,3
		plakát	1,3
		nem válaszolt	3,9
		Összesen	100

Ha az információszerzés jellemző forrásait az iskolai végzettséggel összefüggésben vizsgáljuk (14. ábra), láthatjuk, hogy mind a szakmunkás vagy alacsonyabb végzettségűek, mind az érettségizett és felsőfokú végzettséggel rendelkezők elsősorban az internetet és az újságot, különösen a szórólapot tartják elsődleges információforrásnak.

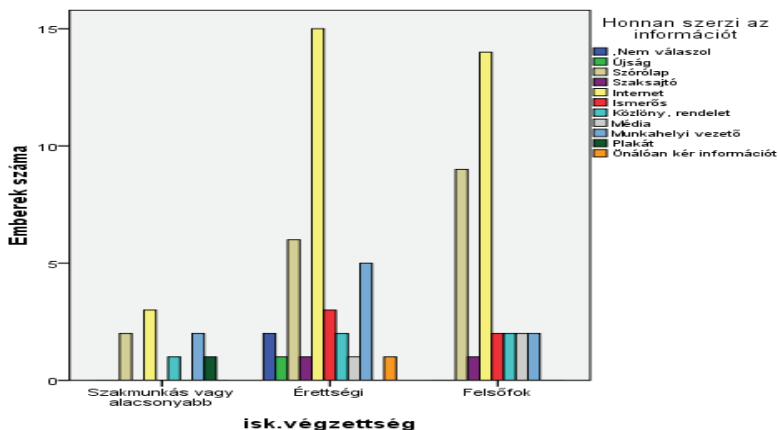
Érdekes összefüggés, hogy míg a szabadidős szokások között a korosztályra leginkább jellemző a televíziózás és a rádiózás, ezek a médiumok mégsem tekinthetők a képzéssel kapcsolatos információk forrásainak, és nem jellemző a megkérdezettek az önálló információszerzés sem.

Az internet használatát az iskolai végzettséggel összevetve megállapítható, hogy különösen magas az internetet használók aránya a magasabb végzettségűek körében. Azonban míg a szakmunkás, vagy alacsonyabb végzettségűek esetében fontos szerepet tölt be a tájékoztatásban a munkahelyi vezető, addig a magasabb végzettséggel rendelkezők között megjelenik a közlönyök és szakfolyóiratok által közvetített információ is.

14. sz. ábra. Informálódási szokások a különböző iskolai végzettséggel rendelkezők körében

(fő)

N=103



A kvantitatív vizsgálat eredményei részben megerősítették az országos adatokat. Az adatok feldolgozása alapján látható tendencia, hogy a tanuló felnőttek családi, legtöbbször munkáltatói támogatás birtokában elsősorban szakirányú képzésben vesznek részt, amelyhez előzetes ismeretekkel és kompetenciákkal már rendelkeznek.

A vizsgálat második szakasza, ugyanezen célcsoport vonatkozásában arra keres választ, hogy a tanulásban való részvétel hatásai megfigyelhetők-e az érintettek szabadidős szokásaiban, életmódjában. Melyek azok a kompetenciák, amelyekre mind a munkában, mind a tanulásban leginkább szükségük van, és hogyan szerezték meg azokat?

Kérdések irányulnak annak feltárására is, hogy az élethosszig tartó tanulás megjelenik-e életszemléletükben, látják-e annak szerepét a munkanélküliség kezelésében, az egyéni karrier építésében, saját, illetve gyermekeik sorsának alakításában.

A kvalitatív interjú utolsó kérdéscsoportja pedig azt vizsgálja, hogy mely területeken találkoznak nehézségekkel a tanulás során a válaszadók, várnak-e, kapnak-e segítséget azok megoldásához.

10. A 40-50 éves korosztályba tartozó, tanuló felnőttek interjúk kikérdezésének eredményei

Eredményeim pontosítása érdekében a vizsgálat első szakaszában kérdőívet kitöltők közül strukturált interjúval kérdeztem ki azokat, akik úgy nyilatkoztak, hogy hajlandók beszélgetés keretében a témával mélyebben foglalkozni. Az interjúk megkezdése előtt fő témakörbe soroltam a vizsgálandó kérdéseket, amik a következő területeket érintették:

- szabadidős tevékenységek (melyek a legkedveltebb szabadidős elfoglaltságok, szokott-e múzeumba, színházba járni),
- készségek, képességek, amelyekre szükség van a munkában és a szabadidőben,
- motiváció (támogatja-e a munkáltató a dolgozójának tanulását, átképzését, továbbképzését, vannak-e ennek preferált területei, van-e más tanuló felnőtt az ismeretségi, családi körben, támogatja-e a család a tanulást),
- tervez-e további képzést, tanulást a későbbiekben,
- a munkanélküliség kezelésével kapcsolatos vélemény, a támogatott képzésekkel kapcsolatos korábbi tapasztalatok,
- a tanulás és művelődés szerepe az egyén karrierjében és életvitelében, saját és gyermeke életújjával kapcsolatos elképzelések,
- előzetes tudás beszámításával kapcsolatos tapasztalatok,
- problémák, nehézségek,
- milyen segítségre lenne szüksége, hogy a tanulás/művelődés lehetőségeivel fokozottabban élhessen.

Ezek a témakörök adták az interjú kérdéseit, melyeket a 2. melléklet tartalmaz. A kérdések azokra a területekre irányultak, amelyek a kérdőíves kikérdezés alapján a leginkább fontosnak, illetve problematikusnak tűntek. Az interjúkból hangfelvétel készült, ezeket egyenként legépeltem. A tartalmi elemzés, a mondanivaló lényegének kiemelése ennek a gépelt anyagnak alapján történt.

A változástörténetek elemzésével kettős célom volt. Egyrészt meg kívántam érteni, hogy a 40-50 éves korcsoportba tartozó felnőtt tanulók hogyan gondolkodnak, hogyan élik meg életük és személyiségük tanuláson keresztül megtapasztalható változását, másrészt fontosnak tartottam azoknak a kulcspontoknak a kiemelését is, melyekben az eltérő történetek sajátos kapcsolatokat mutatnak.

Érdeemes előrebocsátani, hogy az elemzett történetekben a tanulással kapcsolatos élettapasztalatok nem minden esetben mutatnak egységes képet. A tapasztalatok eltérhetnek iskolai végzettség, családi állapot, de akár a foglalkoztatás jellemzőinek mentén is. Az eredmények elemzésekor fontosnak tartottam a tapasztalatok ilyen jellegű fragmentálását, ezért kitértem az eltérő nézőpontok bemutatására is.

10.1. Szabadidős tevékenységek jellemzői

Az interjúk során az első kérdéscsoport a megkérdezettek szabadidős tevékenységeire irányult. A kapott válaszok elemzése során a jellemző tevékenységek következő, egymástól jól elkülöníthető csoportjait sikerült feltárni:

- olvasás
- kertészkedés
- kirándulás
- családdal foglalkozás
- passzív pihenés
- utazás
- sport
- társasági élet
- zenehallgatás
- internet
- hobbival való foglalkozás
- tanulás, művelődés
- ezotéria
- amatőr művészeti mozgalomban való tevékenység
- főzés
- házi kedvencek
- TV
- wellness
- mozi, színház

A válaszok gyakorisága alapján megállapítható, hogy leginkább jellemzőnek tekinthető az olvasás, valamint a családdal való együttlét és a közös programok, ezeket a megkérdezettek mintegy negyede választotta. Ez az eredmény a szakirodalomban publikált szabadidő vizsgálatok mutatóival összhangban áll, azonban az interjú során az is kiderült, hogy a munkavégzés, a mellékállások és a tanulás mellett gyakorlatilag elenyészően csekély a felnőttek számára rendelkezésre álló szabadidő mennyisége.

A szabadidő hiánya, mint probléma az inaktív státuszú tanulók körében is megjelenik, hiszen a munkaviszonyban állókhoz hasonlóan nyilatkoztak a munkanélküliek arról, hogy az

intenzív képzés és a napi tanulás mellett a családi kötelezettségeknek nehezen tudnak eleget tenni.

A szabadidős tevékenységek között jelentősnek mondható még a kertészkedést (11%) és a kirándulást (10%) mint kedvelt tevékenységként megjelölők száma, a sportot, utazást, művelődési tevékenységet viszont csupán 4-5 fő jelölte meg. Vagyis ebben a mintában, szintén az országos átlaggal korrelálva megállapítható, hogy az andragógia egészségsznevelő, pszichogén rekreációs funkciója csak nagyon kis mértékben érvényesül a megkérdezettek körében. Ennek okára rákérdezve kiderült, hogy a jelenség háttérében nem feltétlenül az érdektelenség áll, hanem a szabadidő hiánya és a programok költsége, amelyet a tandíj befizetését követően már nem, vagy csak nagyon ritkán tudnak kigazdálkodni a családok. Ezt a problémát jól érzékeltetik a kapott válaszok:

„Véleményem szerint a szabadidős tevékenységek drágák (mozi, színház). Az internet hozzáférés megoldott a lakóhelyemen, de az anyagi lehetőségeim szűkösek, bár most szeretném beköttetni az internetet, így a fizetésemet másképpen kell elosztanom.” (46 éves nő 26. interjú)

Nem mutatható ki ebben a vonatkozásban különbség a sem a válaszadók neme, sem az iskolai végzettsége tekintetében, a megkérdezettek legnagyobb részének gondot okoz a képzés költségeinek kigazdálkodása.

Hasonlóan szinte minden válaszadóra jellemző problémacsoportot képez a szabadidővel való gazdálkodás kérdésköre, amelyet jól illusztrál az alábbi interjúrészlet.

„Szeretném a tanulmányaimat a lehető leglelkismeretesebben végezni, de ehhez több idő kellene. Ha a családra, barátokra, szabadidőre is fordítok időt, azt a tanulásból kell elvenni, így az eredményeim nem olyan jók, mint szeretném. Ha szükséges mennyiséget tanulok, ez a munka, család, barátok rovására megy. Melyik ujjamat harapjam? Megoldás? Nyilvánvaló: első a család, a munka, és ami marad, az a tanulás ideje.” (45 éves férfi 12. interjú)

Több válaszban a két problémakör párhuzamosan jelenik meg.

„Sajnos az idő és a pénz nagy úr. Általában ezek hiányában csak kevés idő jut művelődésre (színház, mozi, kiállítások), kikapcsolódásra. Manapság, ha nem a lakóhely közelében megy az ember kirándulni, hanem távolabb, egy négytagú család számára elég nagy anyagi megterhelést jelent. Mivel a munkába járás hosszabb időt vesz igénybe, ezért az utazással töltött időt olvasással töltöm.” (48 éves férfi 4. interjú)

Volt olyan egyedülálló válaszadó, aki úgy vélte, hogy a szabadidő hiánya megrontja a családi és baráti kapcsolatokat.

„Hát ez rengeteg gondot okoz. Nincs elég pénzem és időm a lányaimra, nincs időm konkrétan semmire. Dolgozok, eszek, főzök, tanulok és gyereket nevelek. A baráti körömet teljesen elvesztettem sajnos, így őket a tanulásom nem zavarja.” (44 éves nő 9. interjú)

Ezek az eredmények a korábbi országos vizsgálatok tapasztalatait megerősítve azt mutatják, hogy a tanulás jelentős áldozatot kíván a 40-50 éves korosztályba tartozóktól is, a munka és a családi kötelezettségek mellett teljesen meghatározza az életvitelt. A tanulás részükre a szabadidő és az anyagi források teljes körű felhasználást igényli a vizsgálat tapasztalatai alapján. Ezek a válaszok a tanulást konfliktusforrásként értelmezik, ezzel megerősítik azt a feltételezést, hogy a tanulási tevékenység nagymértékű motivációt feltételez ebben a korosztályban is. Ennek hiánya, vagy a fenti problémakörök kezelhetetlenné válása vezethet a nagymértékű lemorzsolódáshoz.

10.2. A munkában és a szabadidőben szükséges készségek, képességek

Az interjú második kérdésköre a kompetenciák feltárására irányult. A kérdés megfogalmazásakor feltételeztem, hogy a már meglévő kompetenciák segítik a tanulási tevékenységet, a fejlesztendő területek pedig gyakorlatorientált, közvetlenül hasznosítható jellegüknél fogva külső motivációs hatásként orientálhatják a tanulást.

A válaszok összesítése alapján a megkérdezettek a munkában szükséges tulajdonságok között összességében 75 készséget, képességet említettek meg. A kapott információk feldolgozásakor az is kitűnt, hogy a megkérdezettek nem önálló kompetenciákat, hanem összefüggő tulajdonságsoportokat tartanak fontosnak a munka és a szabadidő eltöltése során, ezért általában több kompetenciát is említenek egyszerre.

A válaszadók legnagyobb része állítja, hogy a munkavégzés és a szabadidő eltöltése során ugyanazok a készségek és kompetenciák szükségesek számukra. Egyértelműen a legfontosabbnak a jó kommunikációs készséget tartották a válaszadók. Ezt a fogalmat azonban nem önállóan, hanem rendszerint más képességekkel együtt említette a megkérdezettek fele. Az értékelés áttekinthetősége érdekében a kapott válaszokat az alábbi kategóriacsoportokba soroltam.

- emberi kapcsolatartással, együttműködéssel összefüggő képességek (türelem, empátia, jó kommunikációs képességek, tolerancia),
- szaktudás, szakmaisággal összefüggő képességek, problémamegoldás, kreativitás,

- konfliktuskezelés és stresszkezelés,
- munkaszeretet, lojalitás, elhivatottság,
- önbizalom, önértékelés,
- egyéb (informatikai, nyelvi képességek).

Az alábbiakban ezen kategóriacsoportok tartalmát kívánom részletezni.

10.2.1. Emberi kapcsolattartással, együttműködéssel összefüggő képességek

Miként azt a kvantitatív adatok elemzése során bemutattam, a megkérdezettek jelentős része, a munkaviszonyban állók többsége olyan területen dolgozik (szolgáltatás, kereskedelem, művészetközvetítés, oktatás), ahol a közvetlen interperszonális kapcsolatok a munkavégzés részét képezik. A kapcsolatteremtő képesség tehát esetükben közvetlenül a munkavégzés során hasznosítható. Ez a kategória azonban nem csak náluk, de az iparban dolgozók esetében és a munkanélküliek körében is kiemelt tulajdonságként jelenik meg, tehát feltételezhető, hogy arra a társadalmi érintkezés valamennyi területén szükség van, valamilyen egyéb képesség kiegészítéseként. Néhány példa a válaszokból:

„A munkám során kiváló kapcsolatteremtésre, jó kommunikációs készségre és empátiára van szükségem.” (47 éves nő 15. interjú)

Nem mutatható ki nemek szerinti különbség ezen a területen, a férfiak a nőkkel egybehangzóan hangsúlyozzák ennek a kompetenciának a fontosságát.

„A munkámban feltétlenül a kapcsolatokkal összefüggő készségek, képességek, tehát a kommunikáció, a metakommunikáció, a testbeszéd és hát a szakmai tudás, ami nagyon fontos.” (43 éves férfi 20. interjú)

Az emberi kapcsolatok alakításának képességét hasonlóképpen sokan (35 fő) jelölték meg, amelyben legfontosabb képességként a türelmet emelték ki a válaszadók. Ez a tulajdonság a legtöbbet említett szabadidős kompetenciaként is megjelenik.

„Nélkülözhetetlen dolog a türelem, az emberekkel való türelmes bánásmód, tolerancia. Munkám során rengeteg ember megfordult nálam és úgy érzem, ezáltal elég jó emberismerő is lettem.” (46 éves nő 26. interjú)

Az empátia a szabadidőben is leginkább szükséges képességként jelenik meg, elsősorban a családi élet kontextusában a válaszadók nagy részének, elsősorban a középfokú végzettséggel rendelkezők véleménye szerint.

„A munkám során kiváló kapcsolatteremtésre, jó kommunikációs készségekre és empátiára van szükségem, amik szerencsére meg is vannak bennem. A szabadidő esetében is ugyanezeket a tulajdonságokat emelném ki.” (45 éves férfi 12. interjú)

10.2.2. Szaktudással, szakmaisággal összefüggő képességek

A leginkább lényeges készségek között legtöbbször a kreativitást 28-an, a szaktudást 23-an, a pontosságot, precizitást, és a problémamegoldó képesség meglétét pedig 20-an tartották kiemelten fontosnak. Ennek a tényezőnek az említése véleményem szerint azért is fontos, mert ez a tanulásban való részvétel motivációjaként is szolgálhat. A szaktudás elsősorban a felsőfokú végzettséggel rendelkező válaszadók véleménye szerint mind gyakorlati, mind elméleti ismeretek meglétét egyaránt feltételezi.

„A munkám során elengedhetetlen az a tudás, amit megszereztem a főiskolás éveim alatt, mivel HR-esként naprakészen kell tudnom a munkajogszabályokat, valamint a nyelvtudás is nagyon-nagyon fontos a mindennapi kommunikációban. Valamint a számítógép használata is elengedhetetlen. Én úgy gondolom, hogy amit sikerült megszerezni a tanulmányaim során - készségeket és képességeket -, azt maximális szinten ki tudom használni a munkám során.” (46 éves nő 21. interjú)

10.2.3. Konfliktuskezelés, stressz kezelés

A válaszok alapján úgy tűnik, hogy a konfliktuskezelés, alkalmazkodás, megbízhatóság, valamint a stresszhelyzetek kezelése nem tartoznak a munkakörben, vagy a szabadidőben alkalmazható legfontosabb kompetenciákhoz a válaszadók véleménye szerint. Ebben a tekintetben ez a minta is jól tükrözi a magyar társadalomra jellemző attitűdöt, vagyis azt, hogy a magyar emberek nem igazán tartják fontosnak a stressz kezelésének megtanulását. A népesség jelentős részének nincs elegendő ismerete a munkahelyi és családi konfliktusok asszertív kezelésének módjára, a szabadidő eltöltése pedig jellemző módon nem szolgálja a pihenést, a testi-lelki feltöltődést sem, mivel a kikérdezetteknek jelentős részének alig van szabadideje. Ennek a jelenségnek a negatív hatásai jól megfigyelhetők a magyar társadalom egészségügyi állapotán, a magas szív és érrendszeri megbetegedések és a korai halálozás arányán, vagy a szenvedélybetegek magas számán keresztül. A konfliktuskezelés képességét, mint a tanulás hozadékát csak egy-két esetben, felsőfokú végzettségű válaszadói említették.

„A műveltség megszerzése segíti a minőségi személyes kapcsolatok kiépítését, és segít abban, hogy kicsit más szemszögből is lássuk a világot. Ez mind a magánéletre, mind az életvitelre, mind a karrierre hatással van.” (44 éves férfi 5. interjú)

10.2.4. Munkaszeretet, lojalitás, elhivatottság

Meglepő, hogy a munkaszeretet, őszinteség és önbizalom említése csak egyszer, a szorgalom, etikusság kétszer, a lojalitás, segítőkészség, döntésképeség és munkabíráskodás mindössze háromszor fordult elő a kapott válaszokban. Ez a szemlélet komoly társadalmi problémaként értékelhető, összevetve a dolgozat szakirodalmi áttekintést összegző fejezetében az improduktivitást mutató nemzetközi összehasonlításokkal igazolja, hogy a munkaszeretet általánosan nem jelenik meg a magyar népesség legfontosabb kompetenciái között. A munkaszeretet hiánya az etikusság hiányával párosulva erkölcsi válság jeleit mutatja, amely a foglalkoztatástól való távolmaradásban, a gazdasági visszaélésekben és a bűncselekmények számának emelkedésében jelenik meg. Ezek a tünetek felhívják a figyelmet az andragógia azon funkciójának nem megfelelő működésére, mely az aktív állampolgárság fejlesztését, a közösségi lét és felelősség, a munka tisztességének visszaállítását, erősítését hivatott fejleszteni.

Szintén igen kevesen említették az alaposságot, elhivatottságot, továbbá a motiváltságot, vagy a csapatmunkát, helyzetfelismerést és az önállóságot, pedig ezek a készségek a gyakorlatban a leginkább fejlesztendő szakmai kompetenciáknak tekinthetők. Feltételezem, hogy ennek a véleménynek a háttérében az a képzési tartalom és nézőpont áll, amelyet ez a korosztály alapiskoláztatása során elsajátított, vélhetően jelenlegi képzését befejezve ez a szemlélet változni fog, hiszen mind az új típusú szakképzési programok, mind a bolognai típusú, kompetenciaalapú felsőoktatási képzési modell nagy hangsúlyt helyez ezen kompetenciák kialakítására, fejlesztésére.

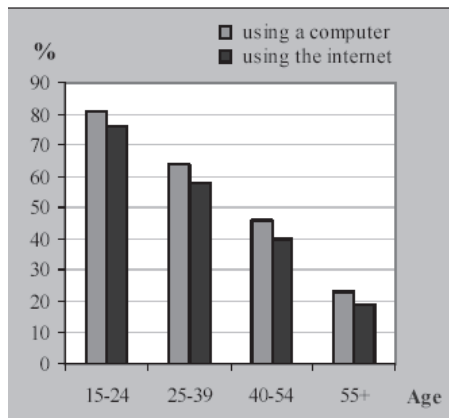
10.2.5. Egyéb (informatikai, nyelvi) képességek

Érdekes, hogy azok a kompetenciák, amelyek a kérdőívben külön kérdésként is szerepeltek, nevezetesen a számítógépes ismeretek és az idegen nyelv ismerete ennél a kérdéskörnél csak háromszor kerülnek megemlítésre. Erre rákérdezve kiderült, hogy a válaszadók vagy nincsenek birtokában ezen képességeknek, így nem is használják azokat, vagy olyannyira a munka és a mindennapi élet természetes részének tekintik, hogy nem tartják szükségesnek kiemelésüket. Ezzel összecsengenek a kvantitatív vizsgálat eredményei

is, amelyek alapján számítástechnikai eszközt a megkérdezettek többsége használ munkaidőben és a szabadidőben is.

Ezt az összefüggést érdemes a CEDEFOP 2008 évi tíz, az Európai Unióhoz közelmúltban csatlakozó ország népességének élethosszig tartó tanulásban való részvételére vonatkozó kutatásának eredményeivel összevetni, a számítógép használatra vonatkozó adatait az alábbi, 15. számú ábra mutatja be.

15. ábra Számítógép és internethasználat a csatlakozó országok állampolgárai körében, életkori bontásban (%)



Forrás: Bulgarelli (eds.) Cedefop: Eurobarométer 2008. 30. p.

A grafikonon jól láthatóan kirajzolódik az a tendencia, amelyet a kutatás elején magam is feltételeztem, hogy az infokommunikációs képességek és az on-line eszközök használata az idősebb népesség körében fokozatosan csökken. Vizsgálati eredményeim azonban arra engednek következtetni, hogy a vizsgált korosztály motivált és tanuló rétegében ennek a kompetenciának a használata jóval magasabb szinten teljesül, mint a hasonló életkorú népesség körében általában. Az eredményből látható, hogy azok a felnőttek, akik bármilyen képzési formában részt vesznek, általában rendelkeznek az on-line kommunikációhoz szükséges gyakorlati ismeretekkel és infrastrukturális háttérrel egyaránt.

Nem mutat ennyire pozitív tendenciát az idegen nyelvi kommunikáció adatai, a vizsgálatom eredményei szerint idegen nyelvet valamilyen szinten a megkérdezettek csak a negyede használ munkaidőben és ennél kicsit többen szabadidőben, bár ez a nyelvtudás

sokszor az adatközlők szerint nem éri el az alapszintű nyelvismeretet sem, mégis alkalmas a kapcsolattartásra és az információszerzésre.

10.3. A felnőttoktatásban való részvétel háttere, motiváció

A továbbképzés, tanulás motivációjának vizsgálatakor fontos kérdésnek tartottam, hogy mit gondolnak a megkérdezettek arról, hogy a tanulás, a műveltség megszerzése miként segít egyéni karrierjük és életvitelük kialakításában. Ez a nézőpont ugyanis a tanulással, mint konfliktusforrással szemben annak a fejlődésben betöltött szerepét emeli ki.

A motivációval kapcsolatos válaszokból kategóriákat alkottam, a kategóriákhoz hozzárendeltem az azokat választók százalékos arányát is. A válaszadók közül a legtöbben (41%) nemtől és iskolai végzettségtől függetlenül esélyeik megnövelését várják a tanulástól, ezt a fizetés emelkedése, a tanulás életvitel és személyiségformáló szerepe követi, de sokkal kisebb arányban (13%). Legkevesebben (2,6%) a több lábon állást választották. Meglepő, hogy viszonylag sokan (4,6%) úgy nyilatkoztak, hogy bár ők is tanulnak, véleményük szerint a tanulás nem nyújt segítséget az életút alakításában. Ezek a válaszadók valamennyien munkanélküliek voltak, akik képzésüket kényszerként és nem lehetőségként élték meg. Ez az attitűd magyarázattal szolgálhat arra a tendenciára, amely a munkanélküliek körében felhasznált aktív foglalkoztatáspolitikai eszközök között a képzésre irányuló költségráfordítás alacsony megtérülését szemlélteti. Ennek az eredménynek alapján javaslatként megfogalmazható, hogy a képzésben lévő munkanélküliek esetében a képzési támogatás megállapításával párhuzamosan nagyobb figyelmet kellene fordítani a motivációra és a képzési tanácsadás területére.

10.4. Továbbképzés, tanulás tervezése az életút későbbi szakaszában

Arra a kérdésre, hogy a jelenlegi program befejezése után tervez-e további képzést, a megkérdezettek egyharmada igennel, de közel ugyanennyien a határozott nemmel válaszoltak. Ennek oka, derült ki a válaszokból, hogy a képzés anyagilag megterheli a családot, elveszi a szabadidőt, és nagy szervezést igényel a háztartás és a család ellátása is a képzés időtartama alatt. Ahogy azt a fejezet végén a problémákra, nehézségekre, illetve az igényelt támogatásokra rákérdezve látni fogjuk, elsősorban ezek azok a területek, amelyeken segítséget igényelnének a tanuló felnőttek, hallgatóbarát időgazdálkodás, hitel, adókedvezmény vagy munkaidő kedvezmény formájában.

10.5. Vélemény a munkanélküliség kezeléséről, a támogatott képzésekkel kapcsolatos korábbi tapasztalatok

Bár a megkérdezettek egyötöde munkanélküliként tanuló felnőtt volt, közülük legtöbben most először veszítették el állásukat. Ezért a munkanélküliek számára szervezett képzésekkel kapcsolatban nem is szereztek tapasztalatokat, korábban a Munkaügyi Központ által támogatott képzésben a felmérést megelőző időszakban a válaszadók közül csak néhány fő vett részt. Az ő válaszaik alapján elmondhatom, hogy a képzéseket mindannyian jól szervezettnek és hatékonyak ítélték. A képzés befejezését tapasztalataik alapján azonban nem követte sikeres elhelyezkedés, hiszen a megkérdezettek közül mindössze egy fő, aki jelenleg az átképzés során tanult szakmájában foglalkoztatott, míg a többiek továbbra is munkanélküliek, és ismételten átképzésben vesznek részt. A sikertelen álláskeresésről egy válaszadó nyilatkozott úgy, hogy ennek véleménye szerint az életkora volt az oka.

A munkanélküliség kezelését a válaszadók az alábbi területek fejlesztéséhez kapcsolódó tevékenységekben jelölték meg:

- foglalkoztatás,
- képzés, átképzés, szakképzés,
- adóreform, a segélyezési rendszer átalakítása,
- a tanulás, önmenedzselés technikáinak fejlesztése,
- képzés és a munka iránti motiváció.

A válaszokból egyértelműen kitűnik, hogy a munkanélküliség kezelésében elsősorban külső segítséget várnak a megkérdezettek. Ez az eredmény azért meglepő, mert az előfeltevésem az volt, hogy a képzésben lévők képesek az önmenedzselésre, ezt a tanulásban való részvétel is indokolni látszott.

10.5.1. Foglalkoztatás, a munkanélküliség kezelésének lehetséges eszköze

A munkanélküliség kezelésében legtöbben a foglalkoztatást érintő állami intézkedéseket tartanának célravezetőnek. A megkérdezettek mintegy harmada, elsősorban az alacsonyabb képzettséggel rendelkezők ezt a munkahelyek teremtésében látják, amelyben az állam felelősségét hangsúlyozzák. Jól mutatják ezek a vélemények az önmenedzselés képességének és szemléletének hiányát.

„Szerény véleményem annyi csak, hogy az államnak jóval több munkahelyet kéne létesíteni. Alkalmat adni az embereknek, hogy dolgozni tudjanak, hogy ne kelljen túl messzire utazni a munka végett. Mostanában azonban úgy látom, éppen ellenkezőleg mennek a dolgok, egyre több üzem zár be.” (47 éves nő 15. interjú)

Egy-egy válaszadó véleményében megoldásként megjelenik a feketemunka korlátozása és a közmunkák szervezése, a mezőgazdaság és az élelmiszeripar kiemelt támogatása, 3-3 válaszban pedig az interjúalany a bevándorlás korlátozására, valamint a külföldi befektetők kiemelt támogatására hívja fel a figyelmet.

„A megelőzést szolgálná, ha nem az olcsó külföldi munkaerőt használnák ki a cégek, vállalatok. Illetve, több munkahely megteremtését kellene kitűzni célul, akár külföldi befektetők támogatásával is. Viszont ha már munkanélküli valaki, olvasson sokat, és alakítson ki bizonyos rendszeres programokat a hét minden napjára.” (41 éves férfi 13. interjú)

Felmerül az inaktivitást biztosító ellátási rendszer korlátozása, ezzel párhuzamosan a részmunkaidős foglalkoztatás támogatásának gondolata is.

„Semmiképpen sem az államilag hosszan támogatott segélyezéssel, inkább a vállalkozásoknál kellene járulékcsoökkentéssel támogatni, például a részmunkaidős foglalkoztatást.” (48 éves férfi 4. interjú)

Ahogy arra már az első fejezetben, a vizsgált korcsoport sajátosságainak bemutatása során is utaltam, a magyar munkaerő-piacon a magasabb életkor hátránynak tekinthető. Ezt a megállapítást alátámasztotta a kvalitatív vizsgálat, de az interjúk során is többször megjelenik az életkori diszkrimináció kérdésköre, az ezt említő válaszadók úgy látják, hogy a munkanélküliség az idősebbeket jobban sújtja, ezek az interjúalanyok már tapasztaltak életkori diszkriminációt a munkaerő-piacon.

„Valóságos és hiteles felmérések kellenének a valós munkanélküliekről. Ma sajnos úgy néz ki, hogy a munkahelyeket megszüntetik, vagy a létszámot csökkentik, de nem alakítanak ki újabbakat. A saját tapasztalatok alapján, hiába a felsőfokú végzettség, ha az ember elmúlt már 45-50 éves. A munkába állás esélye igen csekély.” (45 éves nő 11. interjú)

Ugyanakkor sokan vélik úgy, hogy az ember ne válogasson, ha állás nélkül marad, ilyen helyzetben bármilyen munkát el kell fogadnia.

10.5.2. Képzés, átképzés, szakképzés

A munkanélküliség kezelésében megoldás többek véleménye szerint (15 fő) a munkaerő-piac szükségleteihez igazodó szakképzés lenne, ami sok személy esetében átképzést jelentene.

„Mindenképpen fontos lenne, hogy olyan tanfolyamokat indítsanak a munkanélküliek számára, amire a munkaerőpiacon szükség van, hogy ezzel is segíthessék az elhelyezkedésüket. És mindenképpen arra kéne motiválni őket, hogy ne üljenek le, hanem mindenképpen ők keressék a lehetőségeket.” (48 éves nő 5. interjú)

Két felsőfokú végzettséggel rendelkező személlyel készült interjúból kiderült, hogy ez a fajta átképzés saját tapasztalatként az önmenedzselést megalapozó felismerés.

„Azt hiszem, hogy munkahelyeket kellene többet teremteni, ezen kívül a meglévő munkaerőket esetleg átcsoportosítani, átképezni úgy, hogy más irányban is tudjanak dolgozni. A megfelelő képzéssel talán ez megoldható, hogy máshol is tudnak munkát keresni.” (45 éves nő 11. interjú)

Sajátos véleményt fogalmaz meg egy válaszdó, aki úgy véli, hogy korlátozni kellene a diplomaszerzés lehetőségét. Szerencsére ennél többen (9 fő) gondolják úgy, hogy a munkanélküliség ellen az egyén is tehet, vagyis foglalkoztatási esélyeit növelheti minél több képzettség megszerzésével.

„Megmondom őszintén, hogy nem tudok sokat a munkanélküliségről, ahogy arról sem, hogy mennyi ezek száma Magyarországon, de azt tudom, hogy ismerőseim között lehet olyanokkal találkozni, akik csak azért tűrik meg a főnökeiket, mert félnek a változástól, illetve főleg annak lehetőségétől. Fontosnak tartom, hogy a különböző munkanélküli irodák, folyamatos képzési lehetőségekkel lássák el a regisztráltakat a minél előbbi munkába lépés reményében.” (44 éves nő 9. interjú)

10.5.3. Adóreform, a segélyezési rendszer átalakítása

A pénzügyi intézkedések körében a munkaadók és munkavállalók adóterheinek csökkentése mellett néhányan úgy gondolják, hogy a munkahelyteremtés mellett a segélyek csökkentésével lehetne és kellene ösztönözni a járadékból élőket a munkavállalásra.

„Elég összetett probléma. A magyar gazdaság jelenlegi helyzete a közzétett mutatók alapján optimizmusra nem ad okot, csak a külföldi befektetőktől lehet várni bárminemű előrelépést, fejlődést. Magas az infláció, magasak az adó- és egyéb járuléktérhek a munkavállalóknak és munkaadóknak egyaránt. Nem munkanélküli segélyt és szociális segélyt kellene kiosztani, hanem munkahelyeket, megélhetést biztosítani.” (46 éves nő 26. interjú)

A gazdaság élénkítését a képzések mellett a vidék infrastrukturális fejlesztésével is javítani lehetne.

„A nagyvárosoktól távol eső rossz infrastruktúrával rendelkező települések munkavállalói fokozatosan hátrányos helyzetbe kerülnek, a munkahelyektől való távolság, a

közlekedés hiányosságai és az alacsony képzettség miatt. Elsősorban kedvezőbb gazdasági környezetet kell teremteni a vállalkozóknak és a befektetőknek, fejleszteni a kistéleptülek infrastruktúráját ahhoz, hogy munkahelyeket hozzanak létre a munkaképes lakosság részére. Az oktatás, szakképzés alkalmazkodjon a munkaerőpiac igényeihez.” (47 éves nő 15. interjú)

10.5.4. A tanulás, önmenedzselés technikáinak fejlesztése

Igen kevés válaszban jelenik meg az a javaslat, amely a pályatanácsadás és az álláskeresési tanácsadás jelentőségére és az önismeret fontosságára hívja fel a figyelmet, és mindössze egy válaszadó véli úgy, hogy a tanulás megtanítása az egyik legfontosabb tennivaló.

„Minden embernél meg lehet találni azt a szakmát, ami megfelelő a számára, csak saját magában fel kell ismernie képességeit. Emellett fontos még az önmenedzselés, azaz, hogy az ember el tudja adni magát a piacon. Szerintem nagyon sok embernél az a gond, hogy nincsenek tisztában magukkal, azzal, hogy mire képesek. Aki megtalálja élethivatását, az megtalálja a munkahelyét is. Maguk a képzések csak akkor oldják meg, ha mellette az emberrel magával is foglalkoznak.” (47 éves nő 29. interjú)

Fontos andragógiai feladat tehát ennek a képességnek a fejlesztése és tudatosítása, hiszen az önálló tanulás képessége a felnőttiség egyik fontos kritériumának tekinthető. Ez a tudás lehetővé teszi, hogy az egyén akár informális módon is megszerezze azokat a kompetencia jellegű tudástartalmakat, amelyek foglalkoztatásához, szakmai előrelépéséhez feltétlenül szükségesek, de kvalifikációt nem igényelnek. A tanulási technikák hatékony alkalmazása azonban a formális rendszerben is rendkívül jól hasznosítható, például alkalmassá teszi az egyént a távoktatásban való részvételre, ezzel lehetővé téve a tanulásra fordítható szabadidő egyéni igényekhez történő alakítását.

10.5.5. Képzés és munka iránti motiváció

Egyedinek mondható a képzés és a munka iránti motiváció fontosságának felismerése is, csupán két középfokú végzettséggel rendelkező férfi válaszadó fogalmazta meg annak lehetőségét, hogy az állástalanság hátterében a motiválatlanság és a személyes problémák állhatnak. Az alábbi idézet jól tükrözi ennek a szemléletnek a lényegét:

„Egyénektől függ, de én nem hiszek benne, hogy aki olyan nagyon-nagyon akar dolgozni, az semmiféleképpen nem tud. Lehet, hogy ez csak abból adódik, hogy én még soha nem voltam

ilyen helyzetben, tehát nem tudom még ezt átélni nagyon. Gondolkodtam rajta sokat. Én biztos, hogy mindent elkövetnék, hogy ne legyek munkanélküli.” (44 éves férfi 5. interjú)

10.6. A tanulás és művelődés szerepe az egyén karrierjében és életvitelében

A tanulás, művelődés szerepének és a karrier összefüggéseinek fókuszába az egyén és a társadalmi érvényesülés kapcsolatát állítottam. A válaszokban holisztikusan jelenik meg a társadalmi környezet és a tanulás kapcsolata, érintve a foglalkoztatást és az anyagi biztonságot, de a személyiség és a személyes kapcsolatok jellemzőit is.

Kategóriaalkotásomban ezért ezeket a különböző funkciókat jelenítettem meg, segítve a sokszor árnyaltan megfogalmazott válaszok értékelését, összehasonlíthatóságát. Néhány válaszadó több szempontból is értelmezhetőnek tartotta a kérdést, ezért válasza több kategóriában is megjelennek.

A válaszadók arányát vizsgálva megállapítható, hogy legtöbbször a tanulást a szakmai előrelépés és a magasabb fizetés elnyerése eszközének tekintik (40%). Ez a megközelítés abból a szempontból érthető, hogy a megkérdezettek jelentős része alkalmazottként dolgozik, számukra a közalkalmazotti, vagy ennek megfelelően bértábla a fizetési kategóriákat és beosztásokat végzettség megszerzéséhez köti.

Ugyanakkor rendkívül fontos, hogy kiemelt szempontként megjelenik a művelődés életvitelt formáló szerepe is a válaszokban (19%), ahogy ezt az alábbi vélemény is jól tükrözi.

„A tanulás és a műveltség mindenféleképpen segíti a karrier és az életvitel kialakítását. Tapasztalataim szerint a műveltebb emberek sokkal tudatosabb életet élnek, figyelnek karrierjük alakulására és igyekeznek javítani helyzetükön.” (45 éves nő 11. interjú)

Ehhez a gondolatkörhöz kapcsolódik az a vélekedés, amely szerint a tanulás önbizalmat ad (8%), példaként szolgál a gyermek számára (5%), és az egészséges életmód lehetőségét teremti meg (2%).

Ahogy azonban az említések számszerűségéből is látszik, a tanulás mégis elsősorban a munkaerő-piaci pozíció tartós és biztonságos megőrzésének eszköze a többség véleménye szerint. Ebből a véleményből arra is következtettek, hogy ez a korosztály nem a változtatásban, önállóvá válásban, hanem a foglalkoztatásának megőrzésében látja életvitelének, meglévő értékeinek és anyagi helyzetének háttérét, ez az igény tekinthető elsősorban tanulási motivációjának is.

10.7. Saját és a gyermek életútjával kapcsolatos elképzelések

A tanulás életmódot alakító hatásának jó mutatója, hogy azt a megkérdezettek mennyiben tartják meghatározónak életútjuk további alakításában, illetve mennyire jelenik meg a permanens művelődés, élethosszig tartó tanulás lehetősége saját és gyermekeik jövőképevel kapcsolatos terveik között.

A válaszadók és a gyermekük életútjával kapcsolatos kérdéseket a feldolgozás során kódoltam. A folyamat végén tíz nagyobb kódcsoporthot különböztettem meg, amelyek közül hatot mind a saját, mind a gyermekük életút tervében megfogalmaztak a válaszadók (*szakmai pozíció megtartása, életút tervezhetősége, jó fizetés, karrier, biztonság, saját vállalkozás*), négyet pedig csak a gyerekeikében (*külföldi munka, boldogság, magas fizetés, családi vállalkozás*).

Sajátságosak az eredmények. A válaszadók többsége, miként az a tanulás szerepének tisztázása során már kiderült, saját munkaerő-piaci pozíciójának megtartását tartja a legfontosabbnak, míg a többi válasz gyakorisága elenyésző mértékű. A pozitív motívumok is ehhez kapcsolódnak.

A gyermekük életút-terve elemzésekor legnagyobb gyakorisággal – a válaszadók ötöde – gyermekük életútjában a diplomát, a diploma adta biztonságot tartotta legfontosabbnak, ebben az esetben szignifikánsan tér el kettejük jövőterve: saját esetükben a szempont gyakorisága gyermekeiknek ötöde. Fordított arányú a diplomaszerezés, mint a szakma, szakmai pozíció megtartása, ahol a szülők választása majd nyolcszorosa a gyermeküknek szántnak. Ez az eredmény megerősíti azt a feltételezést, hogy a vizsgált korosztályba tartozók a biztonságos foglalkoztatás hátterének a felsőfokú végzettség megszerzését tekintik, gyermeküket iskolai végzettségtől függetlenül erre orientálják. Saját esetükben azonban a tanulás csak a megélhetést biztosító foglalkoztatáshoz szükséges képzettség megszerzését jelenti, mindössze egy-két esetben kerül megemlítésre a tudásért tanulás igénye.

10.8. Előzetes tudás beszámításával kapcsolatos tapasztalatok

Az előzetes tudás beszámításával kapcsolatos tapasztalatot a megkérdezettek jelentős része nem tud felidézni. Mindössze a válaszadók harmada érzi úgy, hogy korábban már volt alkalma az élet valamely területén előzetes tudását elismertetni. A megkérdezettek közül

legtöbbsen munkahelyükön kerültek olyan helyzetbe, hogy annak során előzetes tudásukat, ismereteiket közvetlenül is hasznosíthatták.

A válaszok alapján látható, hogy néhány válaszadó tapasztalat szerint a szaktudás mellett a nonformális vagy informális módon megszerzett előzetes tudás beszámítása adott lehetőséget a fizetési kategória emelésére, előrelépésre, szakmai megbecsülésre, akár egy állás megszerzéséhez is hozzásegíthetett.

„A számítástechnikai ismereteimet ismerték el azzal, hogy a kötelező fizetési kategória lépést 1 évvel megrövidítették.” (45 éves nő 11. interjú)

A nyelvismeret esetében arra is találtam példát, hogy ez a kompetencia a szakmai érvényesülés mellett a magánéletben is jól hasznosítható.

„A mostani munkahelyemet is a nyelvismeretemmel szereztem meg, pedig nincs is nyelvvizsgám. De ennek haszna van akkor is, ha magánemberként külföldön jár az ember.” (42 éves nő 27. interjú)

Egyes vélemények szerint az előzetes tudás segít a döntési helyzetekben, váratlan szituációkban is megfelelően reagálni.

„Vállalkozásom vezetőjeként több alkalmam volt rendezvényeken, bemutatókon tapasztalataimat felhasználva dönteni.” (47 éves nő 15. interjú)

10.9. A tanulást akadályozó tényezők

A tanulás során felmerülő nehézségek közül a válaszadók szinte teljes körűen két problémacsoportra hívták fel a figyelmet:

- szabadidő hiánya
- anyagi nehézségek

Ezek a válaszok, ahogy arra dolgozatomban már utaltam, összhangban állnak a szakirodalom ez irányú megállapításaival. Az alábbiakban az ezt tükröző véleményekből idézek néhányat, amelyeket az interjú során a legjellemzőbbnek tartottam. A válaszokat olvasva láthatóvá válik, hogy ezek a problémák miért vezethetnek lemorzsolódáshoz, vagy tartják távol a felnőtteket a képzésektől, hiszen egyértelműen kirajzolódnak azok a szerepkonfliktusok, amelyek a tanuló felnőtt és a munkahely, illetve elsősorban a tanuló nőkkel szemben a családi elvárások és a tanulás ütközéséből fakadnak.

„A legnehezebb az, hogy a családommal nem tudok annyi időt eltölteni, amennyit szeretnék. A fizetésemből is levonják azokat a napokat, amikor az iskola miatt vagyok távol.

Na meg sokszor magára a tanulásra nincs időm vagy energiám. A napi nyolc órai munka mellett a háztartás vezetése is gondot jelent.” (44 éves nő 32. interjú)

Főleg az erősen motivált, magasabb végzettséggel rendelkező férfiak a szabadidő hiányát kezelhető nehézségként értelmezték.

„Mivel vezető beosztásban dolgozom, nekem kell megoldanom azt, hogy tanfolyamra járjak. Mivel e tudásra szükség van, ezért arra van szükség, hogy a munkanap 24 órából álljon. Ez csak vicc. Ha az ember nagyon akar valamit, akkor szakít rá időt.” (48 éves férfi 4. interjú)

Néhány válaszból kiderült az is, hogy a tanulás során, a megszokott kötelezettségek mellett többletmunka vállalására is kényszerülnek azok, akik számára a tandíj befizetése átlagos jövedelmük miatt nem, vagy csak nehezen kigazdálkodható.

„Anyagi gondok is vannak, mivel elég drágák a tanfolyamok, az iskolai képzések, és a művelődéshez is elég sok pénz kell. A kevés szabadidő szinte állandó probléma, és persze a félévente 200 ezer forint körüli tandíjat sem öröm kifizetni, de a jelenlegi helyzetemben, ha mindenütt helyt szeretnék állni, nincs más választásom, mint hogy ennyit dolgozom. A tanulásra nem kötelezett a cégem, ezért az abból adódó elfoglaltságot nem említem problémaként, hiszen magam választottam. Ez a család megértését és türelmét teszi próbára, ráadásul, ahol még a finanszírozás is a családra marad, ott még nagyobb a konfliktus veszélye.” (44 éves nő 9. interjú)

Különösen nehéz helyzetben vannak a gyermeket nevelő, de egyedülálló nők.

„Amíg kisebbek voltak a gyerekeim, addig elsősorban szabadidőhiány okozott problémát. Válasom után pedig főleg anyagi okok miatt ütköztem nehézségekbe. Milyen megoldásokat találtam erre? Egyelőre nem találtam megoldást. Mivel elváltam, ezért a szabadidőm növekedett, viszont az anyagi javaim csökkentek” (45 éves nő 14. interjú)

További, elsősorban középfokú, vagy ennél alacsonyabb végzettséggel rendelkező válaszadók említették a felmerülő nehézségek között az állami támogatás hiányát, a munkáltató passzív magatartását, véleményük szerint ezek a nehézségek sokszor együttesen nehezítik a tanulást.

„Az állam a továbbtanulni szándékozókat nem támogatja megfelelően. Csak kampányprogramokat hirdet. Véleményem szerint ez azért sajnálatos, mert az államnak a képzések támogatását úgy kéne felfogni, mint a befektetés egy formáját. A munkáltató sokszor nem is nagyon szereti azt, hogy ha valaki főiskolára jár, a vizsgaidőszak miatt javarészt, mert ez általában egy hónapos periódus szokott lenni és volt már arra is példa, hogy jelentkeztem egy

munkahelyre, és pont amiatt, merthogy én iskolába jártam, nem vettek fel.” (46 éves nő 26. interjú)

A munkanélküli, középfokúnál alacsonyabb képzettséggel rendelkező válaszadók véleményében fogalmazódik meg leghangsúlyosabban az állami támogatás igénye. Úgy tűnik, ők a magasabb képzettségűekkel ellentétben problémáik orvoslását leginkább külső segítségtől várják, hiszen egy válaszban sem fogalmazódott az egyén vagy közvetlen környezete aktivitásán alapuló megoldás.

„Kevesebb volt a szabadidőm, anyagi gondot okozott, mert az a pénz, amit erre kellett költenem azért hiányzott. Mivel munkanélküli voltam, éppen az lett volna a cél, hogy munkát találjak. Igazán fizethette volna az egészszet az állam.” (43 éves férfi 30. interjú)

Szintén ez a csoport tett említést a közlekedési nehézségekről is, a magasabb végzettségűek esetében ez a probléma, előzetes feltételezésemmel ellentétben nem jelentkezett.

„A tanfolyamra való bejárás, mivelhogy vidéki voltam, nagyon sokba került, így a képzés ideje alatt voltak anyagi gondjaim is, de visszafogtam az egyéb kiadásaimat és ezt is megoldottam.” (47 éves férfi 17. interjú)

A felsőfokkal rendelkező vagy felsőfokú tanulmányokat folytató válaszadók úgy tűnik sokkal tudatosabban készültek tanulmányaikra, mint alacsonyabb képzettségű kortársaik, hiszen tőlük eltérően már a képzés megkezdése előtt számba vették a várható nehézségeket és a lehetséges segítséget.

„Ha az ember belevág egy ilyen programba, előre fel kell készülnie a vele járó hátrányokra, mint például: kevesebb szabadidő, ami értelemszerűen azt is jelenti, hogy minden másra kevesebb idő marad. Át kell gondolni azt is, hogy a család anyagilag tudja-e vállalni a felmerülő költségeket és a családi kölcsön lehetőségét. Ajánlott előre megbeszélni ezt a szülőkkal, házastárssal, barátokkal, és megértésüket valamint támogatásukat kérni.” (48 éves nő 32. interjú)

Kevesen panaszkodnak a képzés tartalmi problémáira, ezen belül az oktatásszervezést és a tanárok felkészületlenségét említik meg egy-két esetben, de a tanulási nehézségekről is csak néhány beszélgetésben számoltak be a válaszadók.

10.10. A tanulás/művelődés igényelt támogatási lehetőségei

Ahogy a munkanélküliség kezelésére vonatkozó kérdésre adott válaszok elemzésekor már utaltam rá, ennek a kérdésnek a feldolgozásakor is szembetűnő, hogy a megkérdezettek

túlnyomó része elsősorban külső megoldásokat vár annak érdekében, hogy a tanulás/művelődés lehetőségével fokozottabban élhessen. Az alábbiakban három fő csoportba - tájékoztatás, az anyagi források és a szabadidő biztosítása - gyűjtöttem a kérdésre kapott legjellemzőbb válaszokat.

10.10.1. Hírek, tájékoztatás

A tanulás és a művelődés lehetőségeiről több válaszadó szerint nem jut el a megfelelő információ az érintettekhez. Éppen ezért szerintük az információáramlás rendszerének kidolgozása nagyon fontos feladat lenne.

„A művelődés, tanulás lehetőségeivel fokozottabban való kapcsolattartás, hát azt hiszem, hogy ebben igazából talán a személyre szabott hírek, tehát egy olyan információs adatbázisba való bekerülésnek a lehetősége, hogy az ilyen képzésekről folyamatosan kapjak tájékoztatást. De azt hiszem, ilyenre van egyéb lehetőség is. Lehet, hogy nekem kellene egy kicsit jobban odafigyelni rá.” (43 éves férfi 20. interjú)

10.10.2. Az állam anyagi támogatásának hiánya

Miként arra már a fő problémaköröket tisztázó kérdésekre adott válaszok során a 10.9 pontban is rámutattam, a válaszadók túlnyomó többsége számára komoly gondot jelent a képzés költségeinek vállalása, igényelnék ehhez az állami szabályozást, külső források biztosítását. Ahogy erre az alábbiakban megszólaló közép fokú végzettséggel rendelkező interjúalany utal, az a felnőtt, aki tanulni szeretne, de ehhez nem rendelkezik tőkével, esélytelen. Az alábbi válaszból az is kiderül, hogy mind a tandíjat, mind a járulékos költségeket nehezen tudják vállalni a képzésben levők.

„Elsősorban az anyagiak jutnak eszembe. Valahol azért mégis ellentmondásokba ütközünk. Azt állítja a kormány, hogy segít a továbbtanulásban, erre a célra létrehozta a diákhitel programot, amit felnőttek nem is vehetnek igénybe. A különböző iskolák is mostanra már annyira szabad kezet kaptak a finanszírozást illetően, hogy szinte lehetetlen külső segítség nélkül a tandíjat befizetni. Rendkívül drága a költségtérítéses képzés és az utazás. Ha az ember igazán tanulni akar, akkor szán rá időt, viszont amennyiben nem rendelkezik a megfelelő tőkével, esélytelen.” (42 éves nő 27. interjú)

Az anyagi nehézségekről szóló vélemények részben választ adnak arra a kérdésre, hogy miért rendkívül alacsony a magyar felnőtt korú népesség, benne a 40-50 éves korosztály részvétele az életen át tartó tanulásban. Úgy vélem, a kormánystratégia aktuális átgondolásakor érdemes lenne a finanszírozási rendszer alakításával, kedvezményes

kölcsönök folyósításával növelni a motivált felnőtt rétegek tanulási esélyeit, hiszen ezzel nagymértékben csökkenthető lenne a strukturális munkanélküliség, vagy a gazdasági inaktivitás aránya.

10.10.3. Szabadidő hiánya

A felnőttek tanulásában az időhiány folyamatos kihívásként jelentkezik és problémát jelent, hiszen a tanulás mellett általában a családi és munkahelyi elvárásoknak egyaránt meg kell felelni. Még ha a munkaadó támogatja is a képzést, a feladatok ellátása és a képzésen való részvétel, valamint a képzési helyszín megközelítésére fordított idő rendszeres zavart okozhatnak, különösen a magasabb képzettséggel rendelkező, felelős beosztásban dolgozó felnőttek esetében.

„Az utazás időbe és pénzbe kerül. Számos megoldásra váró problémával kerül szembe az ember, hiszen ha dolgozik, a munkahelyén a munkák torlódnak, időzavarba kerülhet, helyettesítésről kell gondoskodni. Munka mellett további tanulmányokat folytatni nem könnyű.” (45 éves férfi 12. interjú)

Az utazással és a kontaktórákon való részvétellel járó időmegtakarítás éppen ezért a magasabb, legalább középfokú végzettséggel rendelkezők számára vonzó. A távoktatást javaslok többsége éppen ezért az ő köreiből kerül ki.

„Úgy gondolom, hogy több ingyenes tanfolyamra lenne szükség. Jó megoldásnak tartom az e-learning lehetőséget, amely az otthoni tanulásra teszi a hangsúlyt.” (45 éves nő 11. interjú)

A fő probléma, vagyis az anyagi lehetőségek és a szabadidő hiánya okozta nehézségek megoldása, ahogy azt a fenti válaszokból is láttuk, talán az oktatási rendszer rugalmasabbá tételében rejlik, ahol lehetőség adódna a tudásbeszámítás széleskörű alkalmazására, bizonyos kompetenciák rövid távú, pár hónapos képzésekkel történő fejlesztésére, atipikus, elsősorban távoktatási programok indítására, vagy a képzéshelyettesítés 4.7. fejezetben bemutatott rendszerének általános alkalmazására, az amerikai, illetve nyugat-európai felnőttképzésben sikerrel alkalmazott tanulástámogató módszerek széleskörű adaptációjára. Ezek a magyar andragógiai kutatásokban megjelenő fejlesztések ösztönzőleg hatnának a felnőttek tanulási kedvére, megfelelve az LLL elvárásainak is.

A javaslatok pontos megfogalmazása érdekében kíváncsi voltam arra is, hogy a megkérdezettek egymástól jól elkülöníthető csoportjai milyen területeken várnak támogatást és elsősorban honnan számítanak segítségre. A kérdésre adott válaszokat a válaszadók iskolai

végzettségének, majd családi állapotának függvényében ugyanazon válaszok választása mentén csoportonként vizsgáltam. Látható, hogy míg a szakmunkás vagy érettségivel rendelkező válaszadók elsősorban anyagi támogatást igényelnének, addig a felsőfokú végzettséggel rendelkezők, bár az anyagi támogatás igénye körükben is megjelenik, leginkább a tanulás állami támogatását várnák.

A tanulás során várt segítség és a családi állapot összefüggését vizsgálva látható, hogy a családosok között legtöbbször a tanulás állami támogatására, míg az elváltak anyagi támogatásra számítnának. Az anyagi támogatás igénye a családosok esetében is magas, de érdekes, hogy a függetlenek körében meg sem jelenik ez a kategória. Alacsony mértékben, viszont a családosok körében is megjelenik a kevesebb munkahelyi leterhelés igénye, körükben viszonylag magasnak mondható a közlekedési infrastruktúra fejlesztésének és a széleskörű tájékoztatásnak az igénye is.

Vizsgálatom azt mutatja, hogy a választott korosztályban a magyar társadalmon belül jól körülhatárolható az a törekvő, közepes vagy jó munkaerő-piaci pozícióban lévő réteg, amely felismerte, hogy egyéni karrierterveinek megvalósításában a legmegfelelőbb eszköz az élethosszig tartó tanulás. Ennek érdekében anyagi áldozatot hoznak, vállalják a szabadidőhiány okozta családi nehézségeket, a baráti kapcsolatok és a szabadidős tevékenységek csökkenését.

A felmérés tanulsága, hogy ez a réteg nem csak magas képzettséggel és jövedelemmel rendelkező, vezetői pozícióban lévő munkavállalók köréből kerül ki, hanem ebben a csoportban meghatározó mértékben jelen vannak a középfokú végzettséggel rendelkezők is.

A csoport nemek szerinti összetétele a családos nők aktivitását mutatja. Feltételezhető, hogy családi kötelezettségeik, gyermekvállalás miatt korábban nem tudtak tanulni, de a válaszok alapján tanulási tevékenységüket még most is csak külső támogatás mellett tudják megvalósítani. A nehézségek között azonban a tanulási kompetencia hiánya alig merül fel.

Az eredmények alapján egyértelműen kirajzolódik, hogy az élethosszig tartó tanulás iránt leginkább nyitott, a munkaerő-piaci stabilitását éppen a tanulási tevékenysége révén megőrző réteg nem kap a tanuláshoz állami támogatást. Ez a tény arra enged következtetni, hogy a jelenlegi rendszer rosszul osztja el a rendelkezésre álló forrásokat.

A kvantitatív vizsgálat feldolgozásakor a felnőttképzésben való részvétel számadatainak elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy a 40-50 éves korcsoportból a tanulók esetében a tanulási motiváció erősebb, mint a fiatalabb korosztály vonatkozásában. Ezt a következtetést annak a tendenciának a felismerése alapján vonhatjuk le, amelyet mind az országos adatok, mind az adott minta numerikus értékei mutatnak, hogy a vizsgált korosztály

felnoítképzésben való részvételi aránya összességében ugyan kisebb, mint a fiatalabb korosztály esetében, ugyanakkor a lemorzsolódás aránya is alacsonyabb.

Az ismertetett vizsgálati eredmények e korcsoport esetében is megerősítették a felnoítképzésben való részvétel hazai kutatásainak eddigi tapasztalatait, ennek alapján elmondható, hogy a felnoítkori tanulásban a legtipikusabb akadályoknak a motiváció hiánya, az anyagi nehézségek, és a kevés, illetve nehezen tervezhető szabadidő tekinthetők.

Az interjú során megkérdezett felnóttek azonban meghatároztak olyan területeket és megfogalmaztak olyan problémákat is, amelyek megoldásában külső segítségre számítanak.

11. Felnőttképzéssel foglalkozó szervezetek vizsgálata

Ebben a fejezetben arra vállalkoztam, hogy a már megismert tanulói véleményeket és eredményeket a felnőttképző intézmények gyakorlatának összefüggéseiben tekintsem át.

Ezért a kutatás harmadik szakasza - a felnőttképzéssel foglalkozó szervezetekre irányuló kvalitatív vizsgálat - elsősorban azt kívánta feltárni, hogy a felnőttképzési szolgáltatást nyújtók a képzési kínálat összeállításakor figyelembe veszik-e a munkaerő-piaci igényeket és a helyi sajátosságokat, kínálnak-e megoldást a képzésben részt vevők számára problémáik kezelésére, milyen megoldásokat alkalmaznak ennek érdekében ezen nehézségek kezelésére, megoldására. Vannak-e módszerek az egyes korosztályok sajátos igényeinek feltárására és megoldására, alkalmaznak-e az intézmények a komparatív nézőpontnak megfelelően olyan „jó gyakorlatokat”, amelyek az Európai Unió egyes tagországaiban már sikerrel működnek a felnőttképzés területén? A vizsgálat alapján azt kívánom feltárni, hogy a képzők tapasztalatai és gyakorlata, valamint a hallgatói elvárások milyen mértékben fedik egymást.

A célnak megfelelően a felnőttképző intézmények kvalitatív vizsgálata során a kérdések az alábbi területekre irányultak:

- A képző szerv jellemzőinek bemutatása: a fenntartó, működési engedély és képzések típusa, jellege szerint. A beiratkozott hallgatók száma, iskolai végzettsége.
- Mekkora a képzés során a lemorzsolódás és mi ennek a leggyakoribb oka?
- Nyilvántartja-e a képző, hogy hallgatói mely korcsoportba tartoznak, vannak-e speciális módszerek az idősebb korosztály támogatására?
- Tart-e az intézmény kapcsolatot a potenciális megrendelői szférával? Ha igen, mire terjed ki a kapcsolat?
- Használ-e az intézmény hallgatókat motiváló módszereket?
- Milyen marketing eszközöket alkalmaz a képzések népszerűsítésére?
- Milyen időbeosztásban szervezik a képzéseket?
- Figyelembe veszik-e a képzések szervezésekor a helyi sajátosságokat?
- Nyomon követi-e a végzett hallgatókat, számítanak-e rájuk a további képzések esetén?

A kvalitatív vizsgálat kérdéssorát a 3. *melléklet* tartalmazza. A felnőttképző intézményekkel készített interjúk során numerikus adatok is keletkeztek, amelyek spss programmal történő feldolgozásával a mintára jellemző tendenciák is kirajzolódtak (6.

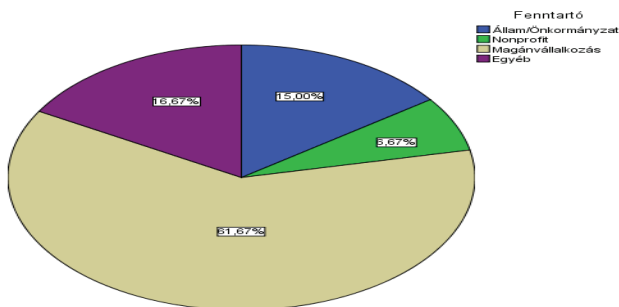
melléklet). Az interjúk során kapott válaszok feldolgozása azok legépelet szövegének tartalmi elemzésével történt.

11.1. A képző szervezet néhány háttértényezőjének bemutatása

Az interjú során 62 felnőttképző intézményt vizsgáltam meg azonos kérdéssor alapján. Az intézmények kiválasztásakor arra törekedtem, hogy a mintában az iskolarendszerű és iskolarendszeren kívüli képzés egyaránt megjelenjen. Az iskolarendszeren kívüli programokat szervező intézmények sorában a szakképzést, a nyelvi, informatikai és egyéb tanfolyami képzéseket nyújtó intézmények szerepeltek, míg az iskolarendszerű képzéseket nyújtó iskolák sorába a közép- és felsőfokú programokat nyújtó intézmények kerültek be.

A mintában szereplő intézmények másik lehetséges csoportosítását a fenntartó szerinti kategóriaalkotás adja. Miként az alábbi diagram is mutatja, a vizsgálatba került képző szervezetek nagy része, 62%-a magánvállalkozás. A mintában közel azonos mértékben, 16,67% és 15%-os arányban találunk állami intézményeket, ezek elsősorban iskolák, valamint egyéb, jelentős részben valamely gazdasági vállalat által fenntartott oktatási intézményt. A vizsgált képzők között legkisebb arányban a nonprofit szervezetek szerepelnek, az általuk működtetett intézmények aránya a vizsgálati mintában mindössze 6,67%-os.

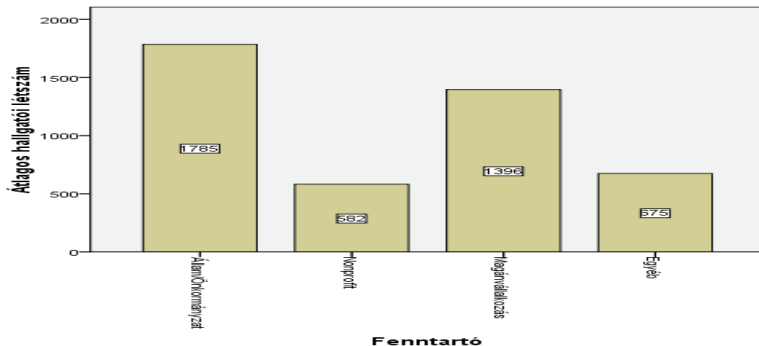
16. sz. ábra. Felnőttképző intézmények fenntartó szerinti bontásban (%) N= 62



A vizsgált felnőttképző szervezetekben összesen 81 414 fő tanul. Az átlagos hallgatói létszámot vizsgálva megállapíthatjuk, hogy az a legmagasabb az iskolarendszerű képzést folytató intézményekben, míg a legalacsonyabb a nonprofit szervezetek képzési programjain,

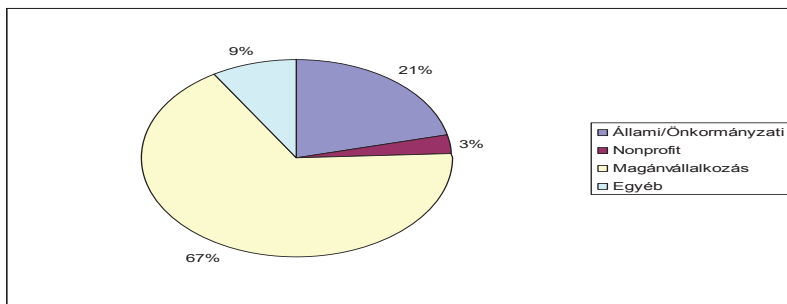
vagyis a vizsgált képzők között a legnagyobb méretű intézmények az iskolarendszerű programokat hirdetik.

17. sz. ábra. Felnőttképző intézetek átlagos hallgató létszám szerinti bontásban (fő) N=81 414



Ha azonban a mintában szereplő intézményeket nem a nagyságuk szerint, hanem abban az összefüggésben vizsgáljuk, hogy a hallgatói létszám a különböző fenntartók között hogyan oszlik meg, akkor látható lesz, hogy a legtöbb hallgató a magánvállalkozások által működtetett intézményekben tanul, míg legkevesebben a nonprofit szektor által fenntartott képző helyeket látogatják. Összességében alacsony, mértéke a 10%-t sem éri el az iskolarendszerű képzésekben tanulók aránya.

18. sz. ábra. A hallgatói létszám megoszlása a felnőttképző intézmény fenntartó szerinti bontásában (%) N= 81 414



A felnőttképzők által nyújtott képzési programokat vizsgálva általánosan elmondható, hogy egy-egy intézmény a legtöbb esetben többféle programot is hirdet.

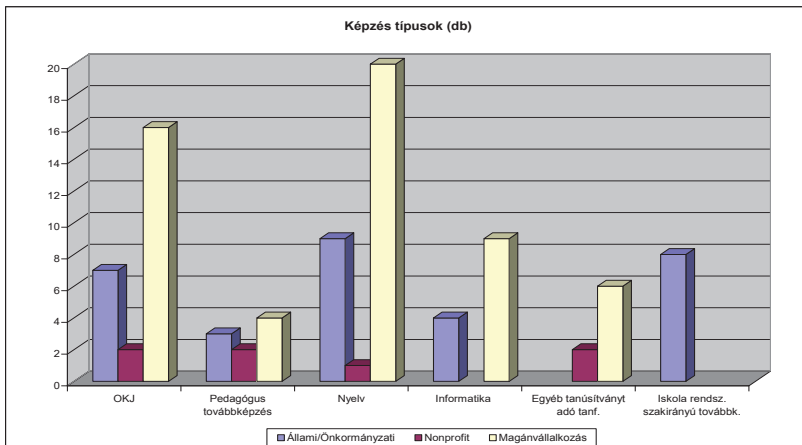
Az alábbi 22. ábrán látható, hogy a legtöbb intézmény vállalkozik nyelvi felkészítésre, ezt a lehetőséget még az iskolarendszerben oktató intézmények is ajánlják hallgatóiknak, bár vannak kimondottan nyelviskolaként működő felnőttképző intézmények is a mintában.

A megkérdezettek között ugyancsak magas a szakképzettséget nyújtó képzési lehetőségeket szervező intézmények száma. Különböző szintű szakképző programokat 25 intézmény szervez, többségük szakképzéssel foglalkozó magánvállalkozás, azonban egy-két, képzési profilhoz illeszkedő szakmai felkészítő program általában megtalálható a közép- és felsőfokú iskolarendszerű képzéseket szervező intézmények kínálatában is.

Az informatikai képzéseket eszközigényességük miatt azonban csak az iskolarendszerű, illetve az erre szakosodott magánvállalkozások indítanak, az informatikai terület meg sem jelenik a megkérdezett nonprofit szervezetek képzési kínálatában.

Iskolarendszerű képzést 8 intézmény folytat, 4 közép- és 4 felsőfokon, a jogszabályi előírások miatt kizárólag az utóbbiak szervezésében találkozhatunk másoddiplomás képzésnek tekinthető szakirányú továbbképzési szakokkal. Az egyéb tanúsítványt adó képzések többsége autózvezetői tanfolyam, mely hatósági vizsgával zárul, ezeket kizárólag erre szakosodott intézmények szervezik. A nonprofit szervezetek kínálatában azonban található néhány saját tematika alapján szervezett, egyéb kompetenciafejlesztő program is.

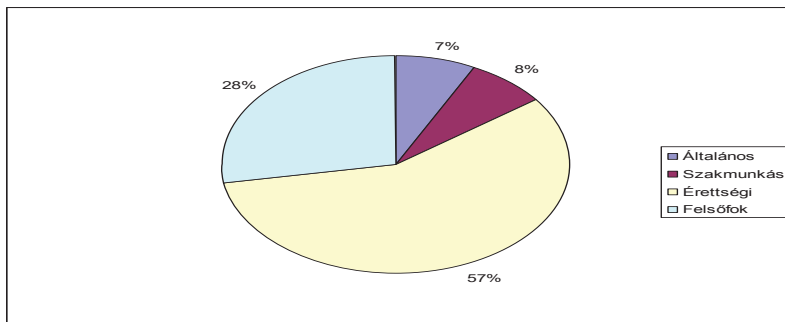
19. sz. ábra. A felnőttképző intézetek képzéseinek típusa fenntartói bontásban (db) N= 62



A vizsgált szakképzést szervező intézmények között találhatók olyanok, amelyek támogatott, hátrányos helyzetűeknek, illetve aktív álláskeresőknél szóló képzéseket is indítanak a Munkaügyi Központok megbízásából, azonban egyik intézmény sem szűkíti le ennek a célcsoportnak a képzésére működését.

Ha szemügyre vesszük a beiratkozott tanulók iskolai végzettségét, azt mondhatjuk, hogy a mintába került intézmények hallgatói között jellemzően a magasabb előképzettséggel rendelkező, vagyis feltételezhetően motivált hallgatók szerepelnek, hiszen a résztvevők döntő többsége, vagyis 57%-a érettségizett, de magas 28%, a már diplomával rendelkező tanulók aránya is.

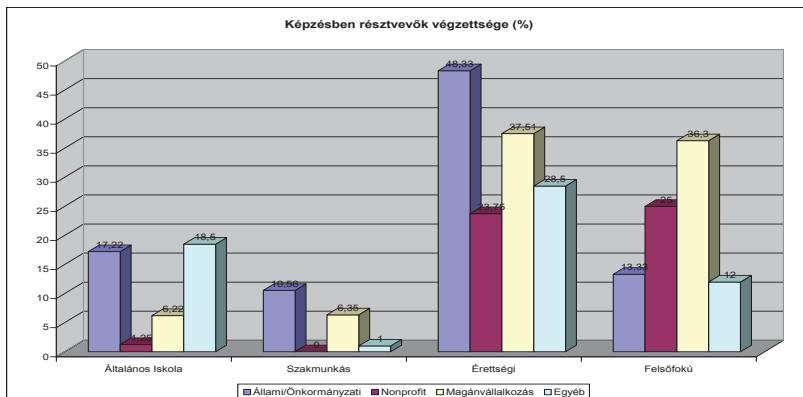
20. sz. ábra. Beiratkozott hallgatók száma iskolai végzettség szerint (%) $N = 81\,414$



Az iskolai végzettség és a választott képzés összehasonlítása alapján látható, hogy az általános iskolai végzettséggel rendelkezők leginkább iskolarendszerű képzésekben, illetve egyéb, döntően autózvezetői képzésen vesznek részt, legkevesebben a szakmunkás végzettség birtokában tanulnak.

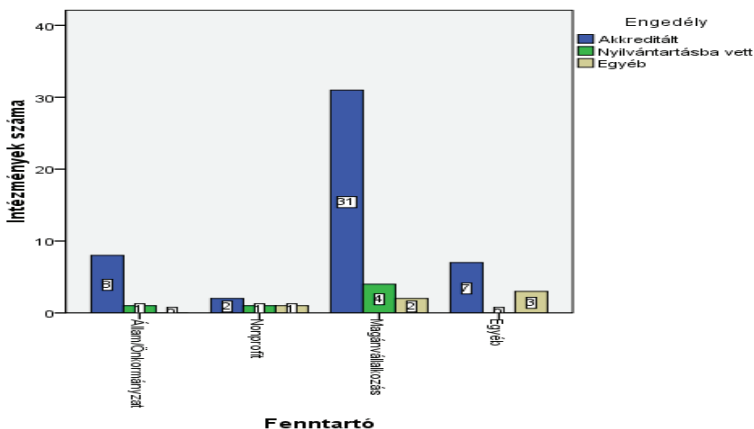
Az érettségizettek közül a legtöbben állami intézmények programjaiban vesznek részt, de magas az arányuk a diplomával rendelkezőkkel egyetemben a magánvállalkozások között is, elsősorban nyelvi és felsőfokú szakmai képzést biztosító OKJ programok hallgatóiként.

21. sz. ábra. Képzésben részt vevők iskolai végzettsége a képző intézmény fenntartója szerinti bontásban (fő) N=81 414



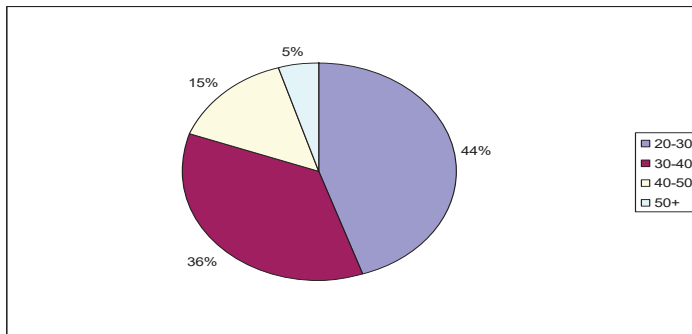
A felkeresett intézmények többsége rendelkezik a képzési profiljának megfelelő törvényi szabályozásban előírt akkreditációval, illetve szerepel a felnőttképzési nyilvántartásban, vagy hatósági engedéllyel működnek, elenyésző számban azonban vannak olyan intézmények, amelyek nem hitelesítették magukat, így az ott végzettek csupán tanúsítványt kaphatnak a képzés befejezését követően.

22. sz. ábra. Felnőttképzési intézetek működési engedélyük szerint fenntartó szerinti bontásban (db) N=62



Kutatási témám szempontjából rendkívül fontos volt annak a tényezőnek a feltárása is, hogy a hallgatói létszám alapján hányan tartoznak az általam választott korosztályba ebben a mintában. Az alábbi 23. sz. ábrán láthatjuk, hogy az összes hallgatói létszámnak 15%-a 40-50 év közötti. Ez az arány az országos eredményekkel korrelációt mutat.

23. sz. ábra. Beiratkozott hallgatók aránya életkori bontásban (%) N=81 414

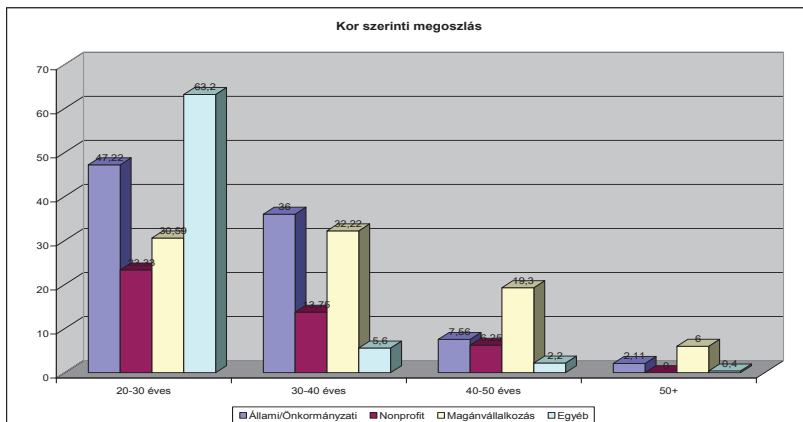


Ha a korosztály iskolai végzettségét vizsgáljuk, akkor megállapítható, hogy a felkeresett intézményekben tanuló 40-50 év közöttiek legnagyobb része érettségizett, és jelenleg első diplomája megszerzéséért, illetve szakmai továbbképzés érdekében tanul.

Ez a részvételi arány arra utal, hogy ennek a korosztálynak a képzési aktivitása bár nem meghatározó, de számottevő, vagyis kutatásra érdemes ezen képzők esetében is. Ugyanakkor, ha ezt az eredményt összevetjük a korábban már bemutatott országos adatokkal, (KSH 2010; NSZFI 2010) akkor a mintavétel alapján is igazolódik az a már korábban bemutatott országos tendencia, hogy a vizsgált korosztály vonatkozásában a részvétel nem a támogatott szakmai képzésekben, hanem az egyénileg finanszírozott és a foglalkoztatást megtartó, illetve a karrierépítést támogató programokban jellemző. A támogatott képzésekben inkább a fiatalabb, 20-30 éves korcsoport részesül.

A 40-50 évesek képzési részvételét vizsgálva, arányaiban viszonylag magasnak mondható a speciális programokat szervező nonprofit szektor képzéseibe való bekapcsolódás is.

24. sz. ábra Beiratkozott hallgatók életkori megoszlása a felnőttképző intézmény fenntartója szerinti bontásban (fő) N=81 414



11. 2. A lemorzsolódás mértéke és leggyakoribb okai

A megkérdezett 62 intézményből 53 nyilatkozott arról, hogy gyakorlatában megfigyelhető a lemorzsolódás jelensége. A nemlegesen nyilatkozók közül három felnőttképző intézmény csak speciális, rövid képzési idejű programokat szervez munkaviszonyban állóknak (pedagógus továbbképzés, informatikusok, orvosok továbbképzése stb.), így az ő gyakorlatukban a lemorzsolódás nem jellemző, valamint két hatósági képzést nyújtó intézmény nem adott információt. Négy intézmény erre a kérdésre nem válaszolt.

A lemorzsolódás okára adott válaszok értékelése során az alábbi 5 válaszkategóriát alkottam:

- Anyagi nehézségek
- Szabadidővel kapcsolatos problémák
- Motivátlanság, motivációvesztés
- Nem tudnak megfelelni a képzés követelményeinek, a jelentkezéskor rosszul mérték fel a képességeiket
- Családi okok: válás, költözés, betegség

11.2.1. Anyagi nehézségek

A képzők tapasztalatai alapján a képzés időtartama alatt fellépő anyagi nehézségek, vagy az anyagi helyzet megváltozása a lemorzsolódás legjellemzőbb indoka. Ezt az okot 19 képző jelölte meg. Ez a tapasztalat teljes mértékben összhangban áll a képzésben részt vevő felnőttekre irányuló vizsgálatom eredményeivel.

A képzésből való kilépés véglegesnek tekinthető, hiszen mindössze két képző emelte ki, hogy tapasztalatai szerint néhány, a képzésből kimaradt felnőtt anyagi helyzetének stabilizálódását követően befejezi tanulmányait. Közülük az egyik válaszdó, egy felkeresett szakképzési programokat szervező magánvállalkozás vezetője erről a kérdéstről így nyilatkozott:

„Anyagi okok miatt sokan hagyják félbe tanulmányaikat, de ezek közül vannak, akik befejezik a képzést, csak később.” (6. interjú)

11.2.2. A szabadidővel kapcsolatos problémák

Ugyancsak lemorzsolódáshoz vezethet az időhiány, amelynek hátterében legtöbbször a munkaidő megváltozása áll, ezt számos képző emelte ki tapasztalatai alapján. Mindezt egy nyelviskola oktatásszervezője így foglalta össze:

„Úgy látjuk, hogy sokan a képzés során nem tudják az időbeosztásukba beilleszteni a képzést. A jelentkezéskor rosszul mérik fel a követelményeket és a lehetőségeiket. Gyakran előfordul olyan helyzet is, amikor munkanélküliek munkába állnak, vagy megváltozik a tanulók időbeosztása áthelyezés, esetleg munkahelyváltás, vagy váratlan munkahelyi elfoglaltság miatt, és ezáltal a tanulás és a munka nem lesz összeegyeztethető.” (4. interjú)

A tanulás megváltoztatja az életvitelt, mivel rendszeres elfoglaltságot jelent. Ezt a problémát szakmai továbbképzéseket szervező intézmény képviselője az alábbi szavakkal fogalmazza meg:

„Az emberek, amikor jelentkeznek egy tanfolyamra, érzik a tudás szükségességét. Egyrészt személyes motiváció, másrészt egyéb külső hatások (pl. céges előrelépés) motiválja őket. A tanfolyam elindulása után azonban szembesülnek az ezzel járó nehézségekkel: az új feladat teljesítése nem könnyű, a sikeres előmenetelhez naprakésznek kell lenni. Ez viszont időt von el a már megszokott életritmustól, csökken a szabadidő. Ennek összeegyeztetésében kudarcot vallanak.” (17. interjú)

11.2.3. Motiválatlanság, motivációvesztés

A képző intézmények tapasztalatai alapján sok esetben a tanulásra jelentkező felnőttek motivációja gyenge, a nehézségekkel szembeesülve sok felnőtt kimarad a képzési programból. Ezt a problémát szintén nagyon sokan említették a lemorzsolódás okaként.

„Nem elég fontos a végzettség, a rendszeres tanulás és a foglalkozásokon való részvétel megterhelő, a hallgató elveszti kitartását és más elfoglaltságot talál.” (34. interjú)

A motivációhiány hátterében azonban változatos okok tapasztalhatók, ezek közül a legjellemzőbbek a válaszadó felnőttképzők véleménye alapján az alábbiak:

- Elbocsátás miatt a munkáltató elvárásai már nem motiválnak.
- A tanulmányok során a résztvevők rádöbbennek arra, hogy a választott kurzus nem érdekli őket, mégsem ezt akarják tanulni, vagy a követelmények teljesítése nehezebb, mint azt a jelentkezéskor feltételezték. Ez utóbbi problémát egy iskolarendszerű képzést szervező intézmény képviselője így fogalmazta meg:

„A lemorzsolódás leggyakoribb oka, hogy a jelentkezők nincsenek tisztában azzal, hogy mire vállalkoznak. Másra számítanak, és amikor rájönnek, hogy itt tanulni is kell, otthagyják a képzést. Az OKJ-s képzések népszerűbbek, mert szinte semmi tanulás után kapnak papírt a tudásukról, és sajnos ehhez van a legtöbb ember hozzá szokva. Itt rendszeren kell ahhoz tanulni, hogy a végén megkapják az érettségit. Fontos tudni, hogy a felnőttoktatási tagozaton végzettek is minden esetben a rendes érettségit írják meg, ugyanazt, amit a nappali tagozatos, fiatalabb társaik.” (25. interjú)

- A szabadidő hiánya miatt nincs idő a tanulásra, egy idő után a lemaradás olyan mértékűvé válik, hogy a felnőttek nem látják a lehetőségét a hiányok pótlásának, „a lemaradás miatt szégyellnek eljönni a képzésre”- említette egy iskolarendszerű programokat indító felnőttképző képviselője. A szabadidő hiánya, ahogy azt a képzésben részt vevőkre irányuló vizsgálat eredményeiben is látható volt, szinte minden tanuló felnőtt esetében komoly nehézséget okoz.

A szakmai továbbképzések esetében a nyilatkozó képzésszervezők azonban pozitív tapasztalatként arról számolhatnak be, hogy a beiskolázottak a képzéseket általában sikeresen elvégzik, nem jellemző a lemorzsolódás, ennek hátterében a képzési szakemberek szerint nagyfokú motiváltság áll, amelyet az egyik interjúalany a tanultak gyakorlatban való alkalmazhatóságának tulajdonít.

„A tanfolyamról való kimaradás nem jellemző. A lemorzsolódás aránya azért ennyire kicsi, mert a résztvevők motiváltak a képzés sikeres elvégzésében, hiszen mivel pedagógusok nagyrészt, és a képzések gyakorlatorientáltak, ezt rögtön tudják használni is munkájuk során.”(22. interjú)

11.2.4. A hallgatók nem tudják teljesíteni a képzés követelményeit, a jelentkezéskor rosszul mérték fel a képességeiket

Több képző is említette, hogy hallgatóinak egy része nem tudja teljesíteni a követelményeket és a részvizsgák sikertelensége, vagy az ehhez kapcsolódó kudarcélmény áll a lemorzsolódás hátterében. Erről a következőképpen nyilatkozik egy szakirányú továbbképzést szervező felsőoktatási intézmény oktatója:

„A nagyfokú lemorzsolódás az idegen nyelvi követelmények mellett valószínűleg összefügg azzal is, hogy esetenként néhány ismeretkörből – pl. matematikából-, mikro-, makroökonómiából, számvitelből magasak az előírt követelmények.”(18. interjú)

11.3. A hallgatók különböző korcsoportjainak nyilvántartása, támogatása

A képzők jelentős többsége bár külön adatbázist a nála tanulók életkori összetételéről nem vezet, kérésre nyilvántartásából megállapította, hogy a vizsgált korosztály reprezentált hallgatói között.

A megkérdezettek közül mindössze 18 képző alkalmaz külön módszereket a különböző korosztályok támogatására, bár ezt pontosítva nyilvánvalóvá vált, hogy ezek a módszerek leginkább az időskorúak támogatását jelentik, csak néhány esetben találtam példát a kismamák támogatására.

A külön módszereket alkalmazók között legtöbbször a speciális tananyagok biztosítását, a személyre szabott felzárkózási lehetőségeket és az eltérő tanulási tempót említették. Igaz, ezen lehetőségek igénybevételére legtöbb esetben csak külön térítés ellenében van lehetőség. Más képzők a kis létszámú csoportok szervezésén keresztül tudják biztosítani az egyéni, ezen belül az idősebb tanulókkal való foglalkozást. Két képző informatikai és nyelvi képzéseket pályázati keret felhasználásával ingyenesen senior csoportoknak is indít, de ez témánk szempontjából irreleváns, hiszen ennek célcsoportja kizárólag a nyugdíjas korosztály.

Nincs említés a tudásbeszámítás gyakorlatának, vagy a lemorzsolódást csökkentő, motivációt növelő felnőttképzési szolgáltatások alkalmazásáról (ismeretpótló, tanulási technikákat adó tréningek, képzési és karrier tanácsadás stb.), bár ezekről az 5.2 fejezetben

bemutatott felnőttképzési törvény kötelező módon rendelkezik, kötelező eljárási rendet azonban nem ír elő az intézmények vonatkozásában.

Éppen ezért ezekre a szolgáltatásokra az interjú során, a hallgatókat motiváló módszerek bemutatására irányuló kérdések között ismételten rákérdeztem, és a kapott válaszok alapján megállapíthatóvá vált, hogy a felnőttképzési szolgáltatások az intézmények munkatervében ugyan megjelennek, de azok elsődlegesen a hallgatók motiválásához, ezen keresztül a beiskolázandók létszámának emeléséhez kapcsolódnak, ezeknek a módszereknek a részletes bemutatását ezért a hallgatói motiváció értékelése során foglaltam össze.

11.4. Az intézmény és a potenciális megrendelői szféra kapcsolattartása

A potenciális megrendelőkkel való kapcsolattartás elsősorban a vállalati szférával és a Munkaügyi Központokkal való együttműködést jelenti, emellett nonprofit intézményekkel és az önkormányzatokkal is ápol néhány képző intézmény rendszeres kapcsolatot.

A képzők a megrendelők között nem említették az egyéni megrendelőket, akiknek tájékoztatását leginkább hírlevelekben és az ügyfélszolgálatok működtetésén keresztül biztosítják. A kapcsolattartás legtöbbször szokásos gyakorlaton és eljáráson alapul, nem pedig minőségbiztosítási rendszeren keresztül, folyamatként szabályozott módon történik.

A kapcsolattartás módszerei között a közvetlen (ügyfélszolgálat, szakmai rendezvények), valamint a média nyújtotta lehetőségeket egyaránt kihasználják a képzők. E módszereket a marketingeszközök bemutatása során kívánom részletezni. Egy OKJ-s programokat szervező képző intézmény a következőképpen foglalta össze a kapcsolattartás jellemző formáit:

„Tájékoztatás rendezvényeinkről különböző módszerekkel történik: ingyenes szakmai hírlevélben tájékoztatás, nívós cikkekkal a szakmai újdonságokról, ingyenes vendégként meghívás (alkalomszerűen) rendezvényekre, ügyféligények felmérése személyes látogatásokkal, rendezvényeken beszélgetések során. Fontos a folyamatos ügyfélszolgálat, ügyfél-kapcsolattartás, megbeszélések, szakmai kerekasztal-beszélgetések, termék- és tanfolyam- bemutatók, konferenciák, hírlevél.” (15. interjú)

11.4.1. A vállalati szférával való együttműködés jellemző területei

- tanfolyamok szervezése, karbantartása, utánkövetés, igényfelmérés
- új belépők vagy dolgozók átképzése
- képzési profilhoz igazodó közös programok szervezése szakmai szervezetekkel

- szakmai gyakorlat szervezése
- speciális programok biztosítása

Az együttműködés felsorolt formái mellett két képző nyilatkozott arról, hogy napi gyakorlatában az együttműködés része a képzésekkel kapcsolatos megrendelői elégedettség mérése, illetve egy képző elmondása szerint a szakképzési hozzájárulás igénybevételének lehetőségét is kiemelten fontosnak tartják.

„Szakmai kapcsolatban állnak a megrendelőkkel. Az Oktatóközpont kíváncsi a tanfolyamok eredményességére, mennyire elégedettek velük a hallgatók/megrendelők. Továbbá kikérdezik a megrendelőket, arról, hogy milyen tanfolyamokra lenne még igényük.”(20. interjú)

Volt válaszadó, aki az együttműködés során a rugalmasságot és a módszertani sokszínűséget emelte ki.

„Egyedi tanítási módszereik cégeknek is hasznosak. Több éve sikeresen működnek együtt nagy- és kisvállalkozókkal. a dolgozók kötetlen időbeosztással, egyedi haladási tempóban tanulhatnak. Igénnytől függően testre szabott ajánlatokat is kínálnak a cégeknek, vállalatoknak.”(5. interjú)

A vállalati kapcsolattartásnak sajátos példája a végzett hallgatók bevonása a képzésszervezésbe, egy szakmai továbbképzéseket szervező képző gyakorlata alapján.

„Volt hallgatóinkon keresztül próbálnak meg újabb és újabb vállalatokat bevonni. Egyfajta „ügynöki” rendszer, ha valaki beszervez egy új céget, jutalékot kap.”(14. interjú)

11.4.2. Együttműködés a Munkaügyi Központokkal

- Munkanélkülieknek szervezett támogatott programok indítása
- Jogi változások, felnőttképzési programok engedélyezése

Ezeket a jellemző területeket egészíti ki néhány speciális együttműködési forma, amire jó példa egy olyan iskolarendszerű felnőttképzési programokat indító iskola, amely a beiskolázáshoz kért és kapott támogatást a munkaügyi szervezettől.

„A Munkaügyi Központtal felvettük a kapcsolatot, a Központ négyszáznál is több levelet küldött ki a felnőttképzés népszerűsítése érdekében. Tartják a kapcsolatot a tűzoltósággal, mentőszolgálattal, kéményseprőkkel és a BKV alkalmazottaival. Meglepően sok embernek nincs érettségje közülük.”(8. interjú)

11.4.3. Egyéb fenntartókkal való együttműködés

Az *Önkormányzattal, mint fenntartóval* való kapcsolatot az iskolarendszerű képzéseket folytató 6 intézmény emelte ki, emellett további 4 intézmény oktatási helyszín biztosítása érdekében, terembérlet szolgáltatás igénybevétele miatt állt kapcsolatban önkormányzattal.

Civil és non-profit, valamint társadalmi szervezetekkel vizsgahely és vizsgáztató, illetve oktató és oktatási helyszín biztosítása és kölcsönös támogatások, pályázatok érdekében működnek együtt felnőttképző intézmények.

„Az intézmény képzéseit gyakran közösségfejlesztési folyamatot folytató civil szervezetek rendelik meg azon közösségek számára, ahol éppen dolgoznak. A képző ezért is szorosan együttműködik az országos közösségfejlesztési hálózattal, folyamatos formális és informális kapcsolattartás keretében.” (38. interjú)

11.5. Az alkalmazott, hallgatókat motiváló módszerek

A válaszok elemzése alapján láthatjuk, hogy hallgatókat motiváló módszereket a legtöbb megkérdezett intézmény alkalmaz, hiszen erre a kérdésre 48 intézmény adott igenlő választ.

Az alkalmazott módszerek az alábbi kategóriákba sorolhatók:

- tandíjkezdvezmény,
- tudásbeszámítás,
- egyéni haladási lehetőség,
- egyéb.

11.5.1. Tandíjkezdvezmény, részletfizetés

A válaszadók között a legtöbben (21 intézmény) ad valamilyen tandíjkezdvezményt hallgatói részére. Megjegyzendő, hogy ezek az intézmények valamennyien képzési vállalkozások. Leggyakrabban a kedvezmények a visszatérő és a csoportosan jelentkező hallgatóknak nyújtanak támogatást. Ez a lehetőség szinte valamennyi tandíjkezdvezményt nyújtó intézmény gyakorlatában megtalálható. Öt képző ezt a gyakorlatot tanulói kártya vagy bérlet formájában érvényesíti, egy képző a helyi önkormányzat által kibocsátott vásárlói kártya felmutatójának biztosít kedvezményt. A megkérdezettek egy kisebb csoportja ad lehetőséget részletfizetésre is külön eljárás keretében.

Egy nyelvi képzést nyújtó intézmény a törzshallgatói, illetve a csoportos kedvezmény igénybevételének lehetőségéről számol be:

„A Nyelviskolában a harmadik tanfolyamtól törzshallgatói kedvezmény vehető igénybe (10 %). Ugyanez a kedvezmény érvényes abban az esetben, ha ketten jönnek együtt. Ha hárman vagy többen, akkor pedig 15% kedvezményt adunk.” (14. interjú)

Hasonló kedvezményről nyilatkozik egy szakképzési programokat szervező intézmény képviselője:

„Második szakma megszerzésére irányuló kedvezményt alkalmazunk. Ez azt jelenti, ha a hallgató az előző végzettségét az intézményben szerezte, a második szakképzettséghez kedvezményesen jut.” (28. interjú)

Vizsgaközpontként is működő képzők a vizsgadíjból is adnak kedvezményeket, *„ha a hallgató nálunk végzi a vizsgát előkészítő tanfolyamot, akkor vizsgakedvezményt kap.” (45. interjú)*

Találni példát egyes rétegek kiemelt támogatására is, ez a tandíj egy részének meghatározott százalékban történő elengedését jelentheti például a diákok, kismamák vagy a nyugdíjas korosztály számára. Erről a gyakorlatról számol be néhány magánvállalkozás oktatásszervezője:

„Diákok diákigazolvány felmutatásakor részesülnek kedvezményben (10%). Kismamák az általuk választott képzés, tanfolyam részvételi díjából 15% kedvezmény igénybevételére jogosultak. A kedvezmény igényléséhez bármilyen eredeti okirat megfelel, amely igazolja, hogy a jelentkező GYES-en, GYED-en van (például határozat, folyószámla-kivonat). Meg szoktuk hirdetni a hónap képzését is, ez azt jelenti, hogy minden hónapban 1 kijelölt képzésnél 30% kedvezmény. ECDL vizsgakedvezmény: diákok számára 50%-os kedvezmény. Intenzív ECDL START (60 órás) képzés résztvevőinek 50%-os kedvezmény.” (informatikai képzéseket szervező intézmény 27. interjú)

Van olyan képző, amely a részletfizetés lehetőségét csak egy bizonyos célcsoport számára érvényesíti:

„Nagycsaládok, pedagógusok, nyugdíjasok, fogyatékkal élők részére kedvezményes képzés, vagy részletfizetési lehetőség.” (nyelviskola 34. interjú)

Van olyan gyakorlat, amely a képzés során nyújtott teljesítményt értékeli tandíjkedvezmény formájában, illetve piaci szereplőként a fogyasztói szektorban már megszokott „akciókat” hirdet.

„A nyelviskola egyéni haladási rend szerint működik, mindenki saját képességei és tanulási tempója alapján halad a céljai felé. Az árak középkategóriásak, és minél intenzívebb tananyagcsomagot választ a hallgató, annál olcsóbb. Egy összegben és részletben is lehetséges a fizetés. Vannak szezonális akciók is, a nyári szünetben vagy karácsonykor még nagyobb kedvezményekkel várják az érdeklődőket. Ha a diák másodmagával jelentkezik egy tanfolyamra, 10000 forintos kedvezményt kap.” (nyelviskola oktatásszervezője 24. interjú)

11.5.2. Egyéni haladási lehetőség biztosítása

Az egyéni haladási lehetőség biztosítása vizsgálatom tapasztalatai szerint nem tekinthető általános gyakorlatnak. Miként az egyes korosztályokkal való külön vizsgálat módszereit áttekintve láthattuk, erre leginkább külön eljárás keretében, legtöbbször külön térítési díj befizetése ellenében nyílik lehetőség. Az egyéni tanulási lehetőség alkalmazásának gyakorlatáról mindössze három intézmény számolt be.

„Az egyéni tanulási lehetőségnek iskolánkban nincs kidolgozott rendszere, de esetenként külön kérvény és indoklás alapján adható.” (iskolarendszerű felnőttképző igazgatója 26. interjú)

11.5.3. Korábban megszerzett tudás elismerése

A tudásbeszámítás alkalmazása nem tekinthető elterjedt gyakorlatnak a felmérés tanulságai szerint. A törvényi kötelezettségnek eleget téve, egyéni elbírálás alapján leginkább a már meglévő, dokumentált kvalifikáció elismertetésére van lehetőség. Erre példákat a szakképzést szervező intézmények gyakorlatában találtam.

„A tudásbeszámítás lehetséges, máshol megszerzett ismeretek a bizonyítvány másolatával elismertethetőek, és ilyenkor nem kell kötelezően látogatni az órákat. Az egyes modulok beszámítása az OKJ szerinti modul rendszerében szerzett tanulmányok esetében működik. Ekkor a modul elvégzését igazolni kell, ezt követően kaphat felmentést a hallgató a modul elvégzése alól.” (szakképzéssel foglalkozó magánvállalkozás oktatásszervezője 27. interjú)

A dokumentált előzetes ismeretek elismerése mellett a nonformális módon megszerzett moduláris és kompetenciaalapú tudásbeszámítást a válaszok szerint csak a szakképzés területén működő négy nagyobb képző alkalmaz, ezek közül kettő Regionális Képző Központ, amelyek a képzési feladatok mellett módszertani és vizsgaközpontként is működnek, ennek megfelelően a tudásbeszámítás hazai „jó gyakorlatával” rendelkező képzőhelyeknek tekinthetők

„Végzünk előzetes tudásszint felmérést, amelynek célja, hogy kiszűrjük a kompetenciák közül melyekkel rendelkeznek előzetes tanulmányaik során a tanulók, valamint a teljesítés függvényében a résztvevő felmentést kaphat I-I modul alól.

Fontosnak tartjuk az előzetes tudásszint felmérése során azt is, hogy az alapján képet kapjunk a résztvevő képességeiről, tanulási technikáiról, s ez alapján egyénre szabott képzést tudjanak biztosítani.” (RKK képzési tanácsadója 3. interjú)

Tudásbeszámításként értelmezhetők azok a szintfelmérők is, amelyek a nyelviskolák gyakorlatára általában, az informatikai képzést nyújtók esetében pedig alkalmanként jellemzőek. A szintfelmérést követően kerülnek a jelentkezők különböző tudásszintű csoportokba lehetőséget adva arra, hogy a meglévő tudással rendelkezők magasabb szinten kezdjék el tanulmányaikat.

„Van alapfokú-, középfokú elsősegélynyújtás modul és CPR modul. Mielőtt valaki elkezd a tanfolyamot, szintfelmérőt íratnak vele. Ha az jól sikerül, lehetősége nyílik arra, hogy a középfokú tanfolyamot kezdje el, ne az alapfokút.” (magán intézmény képviselője 18. interjú)

11.5.4. A hallgatók motivációjának egyéb módszerei

Az egyéb hallgatókat motiváló módszerek nagyon sokrétűek és egyedi ötleteket tartalmaznak.

Van példa a kiemelkedő tanulmányi teljesítmény jutalmazására:

„A kitűnő tanulókat az intézmény pénzjutalomban részesíti. A legjobb hallgatónak járó kedvezmény 25%. Ezt a legjobb záróvizsga alapján bíráljuk el.” (2. interjú)

Ugyancsak motiváló szándékú a hallgatói szolgáltatások díjmentes vagy kedvezményes igénybevétele:

„Könyvtárhasználat, vendégszoba kedvezmény, ingyenes internet használat, jegyzetek térítésmentes biztosítása.” (16. interjú)

Speciális oktatási és tanulásszervezési módszerek alkalmazására is találni jó példát, erről egy szakmai tréningeket szervező magánvállalkozás a következőképpen nyilatkozik:

„A képzéseink élményszerű tanulási és üzleti fejlődést segítő szimulációs társasjátékokkal, nívós helyszíneken szerveződnek (budapesti hotelekben tartják rendezvényeiket, ahol jó minőségű az ellátás), felkészült és szerepelni tudó trénerek élvezetes előadásokkal, interaktív előadásmóddal várják hallgatóinkat.” (24. interjú)

Egyéb kedvezmények, ajándéktárgyak, könyvutalvány egy-egy intézmény gyakorlatában bukkannak fel, amelyek a következők:

- a képzések díja és a vizsgadíj üdülési csekkel is fizethető,
- a szakképzési hozzájárulás terhére elszámolható minden képzés díja,
- céges, csoportos megrendelés esetén egyedi árat alakítanak ki, alkalmazkodva a felmerülő igényekhez,
- sikertelen szakmai vizsgarész esetén lehetőség van egy alkalommal díjmentesen megismételni a nem sikerült modult,
- képzési átjárhatóság: modulrendszerű oktatásnak köszönhetően a képzések között átjárási lehetőség, így egy időben több OKJ-s bizonyítvány megszerezhető,
- a képzést elvégzők ajándéktárgyakat és nemzetközi bizonyítványt kapnak.

11.6. A képzések népszerűsítésére alkalmazott marketingeszközök

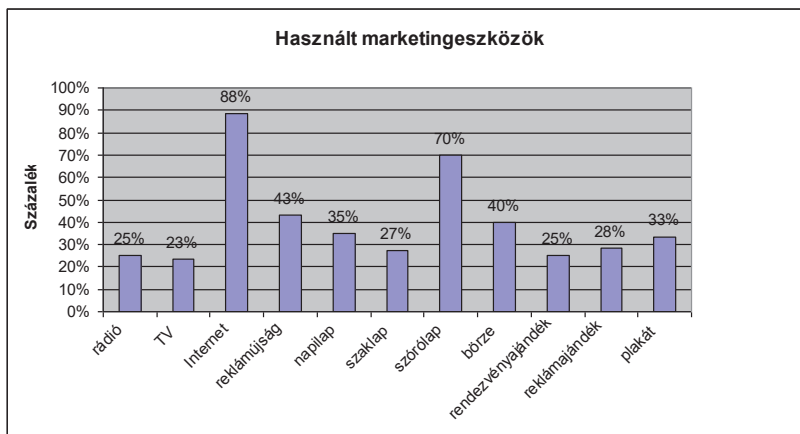
Az interjú során fontosnak tartottam annak tisztázását is, hogy mennyire jutnak el a képzésről szóló információk az érintettekhez, milyen mértékben kap tájékoztatást a célcsoport a képzési lehetőségekről és a tanulástámogatás egyéb formáiról. (Hogy összevetthessem az egyéni vizsgálat informálódási szokásokra vonatkozó eredményeit és a képzők gyakorlatát, az alkalmazott eszközöket felsoroltam, majd a választás gyakoriságát SPSS program segítségével kiszámoltam. Tapasztalatom szerint a legtöbb képző több módszert is alkalmaz a potenciális jelentkezők tájékoztatására).

A lehetséges eszközök közül négyet alkalmaz legtöbb cég, ugyanakkor tíz alatti a csupán egy-két eszközt alkalmazó képzők száma, illetve ugyancsak tíznél kevesebb a minden eszközt alkalmazó intézmény.

Az eszközök típusai között jellemzően az Internet kínálta lehetőséggel élnek a képzők, de jellemző még a szórólapon, reklámújságokban történő megjelenés, illetve képzési rendezvényeken való részvétel is. Ez a típusú tájékoztatás korrelál a tanuló felnőttek informálódási szokásaival, bár a tanulók megkérdezése alapján láthattuk, hogy nem jellemző körükben a rendezvényeken való részvétel. A válaszokból látható, hogy a képzők közül viszonylag kevesen választják a tévé és a rádió nyújtotta lehetőségeket, akik ezzel élnek, azok is elsősorban a helyi stúdiókon keresztül használják a tájékoztatásnak ezt a formáját.

25. sz. ábra A felnőttképző intézmények által használt marketingeszközök típusai (%)

N=62



11. 7. Az oktatásszervezés jellemzői

A képzők képzésszervezési gyakorlatában az esti és hétvégi programok szervezése volt jellemző. Ez a gyakorlat jól illeszkedik a tanuló felnőttek munkaidejéhez. Mindössze az intézmények 7,5%-a indított nappali képzéseket munkanélküliek számára, és 11,3% kínált távoktatási kurzusokat is, de ezek a képzők is gyakorlatukban jellemzően a jelenléti alkalmakra építették az oktatási tevékenységet.

11.8. A helyi sajátosságok figyelembe vétele a képzések szervezésekor

A válaszadók között 26 megkérdezett intézmény jelezte, hogy a képzésszervezés és a képzési kínálat kialakítása során a helyi sajátosságokat figyelembe veszik.

Az interjú során kapott válaszok alapján az tűnik ki, hogy a helyi sajátosságokat leginkább az állami fenntartású intézmények veszik figyelembe. Érdekes, hogy mindjárt utánuk 50%-ban a nonprofit szektor következik, legkevésbé az egyéb, gyakran hatósági szolgáltatásokat nyújtó képzők alkalmazkodnak a képzési hely igényeihez, ők elmondásuk szerint programjaikat jellegükönél fogva csak központi tematika alapján szervezhetik.

11.9. A képzéskínálat kialakítása

A helyi képzési igényeknek megfelelő képzési kínálat kialakítása egyfelől a munkaügyi központtal történő egyeztetés alapján történik, ennek megfelelően a kereslethez igazodó gyakorisággal indíthatók képzések, elsősorban munkanélküliek számára.

A munkaügyi szervezetekkel való kapcsolattartás mellett, ugyancsak lényeges a gazdasági szereplők elvárásainak megfelelő programok indítása, erre vonatkozóan kaptam adatokat a potenciális megrendelői szférával való kapcsolattartásra adott válaszok feldolgozása során.

„A képzéskínálatot igyekszünk a gazdasági igényeknek megfelelővé tenni. Így került kialakításra új képzésünk, az Emberséges elbocsátás - outplacement project, vagy a kortárs mediáció, amelyben diákok és pedagógusok sajátíthatnak el konfliktuskezelő technikákat, amelyhez a szakmai anyagot speciálisan az adott intézménynek készítik.” (szakképzési programokat szervező magánvállalkozás képviselője 19. interjú)

Ugyancsak a helyi igényeket szolgálják a civil és nonprofit szektor bevonásával kialakított programok, amelyek elsősorban a nonformális területhez kapcsolódnak.

„Mivel a képzések a helyi közösségekkel folytatott fejlesztői munkát hivatottak támogatni, a legtöbb esetben az adott közösség adottságaira, problémáira szabott képzést választanak, amelyben aztán az aktuálisan fontos kérdések szerint alakítják az egyes témakörök hangsúlyosságát.” (nonprofit területen működő intézmény igazgatója 24. interjú)

11.10. Rugalmas időbeosztás, speciális oktatási módszerek alkalmazása

A felmerülő hallgatói igényeket a legtöbb válaszadó szerint leginkább a rugalmas időbeosztás kialakítása és a tananyag változatos feldolgozhatósága, elektronikus elérhetősége biztosítja.

„Késő délutánra, de főleg hétvégére tesszük a képzéseket, figyelembe véve a nappali tagozatos tanulókat, a munkahellyel rendelkezők és a családos emberek időbeosztását. A már előbb említett hétvégi képzéssel kedvezünk a vidékről bejáró hallgatóknak, a kismamákra való tekintettel az öt csoportból kettő kora délutáni, vagy délelőtti időpontban folytatja a képzéseket.” (szakképzési programokat szervező magánvállalkozás képviselője 7. interjú)

Speciális szolgáltatásnak tekinthető az egyéni haladási tempó lehetőségének biztosítása, amelynek alkalmazásáról egy nyelvi képzéseket szervező intézmény képviselője beszélt:

„Az egyéni haladási tempó előnyt jelent bármely korosztály számára, és biztosítja az oktatásszervezés terén a helyi sajátosságok figyelmen kívül hagyását, ugyanis az egyéni tempó már önmagában speciális kedvezmény és lehetőség.” (31. interjú)

Ezt a gyakorlatot azonban nem csak a nyelvi képzésben követik, az iskolarendszerű képzésből is láthatunk erre példát.

„A szakemberek az órai munka tervezésénél figyelembe veszik a tanulási nehézségekkel küzdők képességeit, igyekeznek minél több vizuális eszközt használni az órákon. Ezt a törekvést segítik a különböző multimédiás eszközök, hordozható számítógépek, projektorok. Lehetőség van az egyénre szabott haladási tempóra és számonkérésre is, a tananyag elektronikus elérhetőségére a kiszorult célcsoportoknak és a fogyatékkal élőknek.” (26. interjú)

11.11. A hallgatói nyomon követés

A végzett hallgatók nyomon követésének tapasztalatairól 45 intézmény számolt be az interjú során. Elsősorban az iskolarendszerű képzéseket szervező intézmények nyilatkoztak úgy, hogy hivatalos nyomon követésre nincs lehetőségük, de kapnak visszacsatolást a végzett diákoktól levelekben, e-mailekben, személyes találkozások alkalmával.

A munkanélkülieket oktató intézmények számára ez a feladat kötelező tevékenységet jelent a tanfolyami zárást követő három hónapon belül, lényege annak tisztázása, hogy a végzett hallgató el tudott-e helyezkedni tanult szakmájában.

A hallgatói utánkövetés leggyakrabban alkalmazott formája a levélben elküldött kérdőív segítségével történő megkeresés, postai vagy elektronikus úton, majd a kapott adatok kiértékelése.

11.12. Elégedettségmérés, a végzett hallgatók folyamatos tájékoztatása

A végzett hallgatók nyomon követésére, ezzel a képzési programok hasznosíthatóságára, valamint a hallgatók tájékoztatására elsősorban az elektronikus tájékoztatás módszerét alkalmazza a válaszadók túlnyomó többsége. A képzők mintegy felének gyakorlatában a tájékoztatásnak csak ez a módja volt megtalálható. Ennek okát költséghatékonysággal magyarázták a megkérdezettek.

„Honlapunkon keresztül tájékozódhatnak a végzett hallgatók. További képzéseinkben számítunk rájuk, hiszen a végzett hallgatók tarthatnak foglalkozásokat, előadásokat, mediációs órákat iskolánkban, valamint szeretettel várjuk vissza a hallgatókat a különböző

külföldi előadásokra, rendezvényekre. Számítunk volt hallgatóinkra a további képzések esetén. A végzett hallgatók hírleveleket kapnak, és egyszer egy évben pedig egy olyan tájékoztató levelet, ami a következő évi változásokat, akciókat ismerteti.”(15. interjú)

Az elektronikus tájékoztatás mellett több képző a személyes kapcsolattartásra is nagy hangsúlyt helyez.

„Rendszeres a kapcsolattartás. Hívjuk végzett hallgatóinkat kóstolóra, fesztiválra, borvacsorára valamint a képzés felsőbb fokaira.” (nonprofit szervezet 41. interjú)

Az oktatási folyamatok minőségének mérésére alkalmas hallgatói elégedettségmérést csak kevesen végeznek, ennek gyakorlatáról egy szakképzést szervező intézmény nyilatkozott.

„A képzés végén a hallgatók kitöltenek egy értékelő lapot, amiben megkérdezik őket, mennyire voltak elégedettek az oktatással és a későbbiekben milyen tanfolyamokon vennének részt szívesen.” (szakképző intézmény tanára 19. interjú)

A hallgatók és az őket felkészítő intézmény jó kapcsolatát a képzők tapasztalatai alapján a legjobban az jelzi, ha a végzettek szakmai életútjuk során a felmerülő képzési igényeik kielégítése érdekében folyamatosan visszajárnak az intézménybe, ajánlják a képzéseket ismerőseiknek.

„A hallgatók visszajárnak. Motoros jogosítvány megszerzésével kezdik és a busz, mezőgazdasági gép, teherautó kategóriáig viszik a tanfolyamokat.

Személyes a kontaktus, a tanfolyamok vidéken, falun is folynak, a környékbeliek ismerősök.

A hallgatók kisebb arányban hirdetés útján jelentkezők, nagyobb arányban egymásnak ajánlva jelentkeznek.” (gépjárművezető képzéssel foglalkozó magánvállalkozás 52. interjú)

A válaszok feldolgozása alapján látható, hogy a vizsgált felnőttképző intézmények gyakorlatában ugyan megjelenik a beiskolázott felnőttek igényeihez való alkalmazkodás, azonban kevés olyan gyakorlati módszert találunk, amely alkalmas a lemorzsolódás csökkentésére, illetve a kevés szabadidővel rendelkezők képzésbe bevonására, valamint a képzés költségeinek csökkentésére. Míg elmondása szerint valamennyi képző nagy hangsúlyt helyez a jó minőségű, képzési követelményeknek megfelelő program kialakítására, az egyéb módszerek alkalmazására csak néhány jó példát találtunk, mint a távoktatási kurzusok szervezése, a tudásbeszámítás gyakorlata, vagy a részletfizetési kedvezmények nyújtása. Nem jelenik meg jellemző gyakorlatként a különböző korcsoportok igényeihez igazított kurzusszervezés sem. A hallgatói tájékoztatás alkalmazott módszerei ugyan illeszkednek a képzés iránt érdeklődő, motivált jelentkezők tájékozódásai szokásaihoz, azonban nem alkalmasak a kevésbé motivált rétegek elérésére. A hallgatói elégedettség mérése és az

utánkövetés, valamint a partnerkapcsolatok menedzselése ugyan formálisan jelen van a vizsgált intézmények gyakorlatában, viszont azok eredménye nem épül be hatékonyan a képzésszervezés folyamatába. Ugyancsak nem megfelelően kihasználta a helyi adottságok, sajátosságok megjelenésének lehetősége a képzési kínálatban.

12. Összegzés

Dolgozatomban a permanens művelődés, élethosszig tartó tanulás szerepét, kapcsolatát és magyarországi helyzetét vizsgáltam a 40-50 év közötti nemzedék gazdasági és társadalmi hátterén, és tanulási aktivitásán keresztül.

A szakirodalom, a témával kapcsolatos kutatási eredmények és központi adatbázisok feldolgozása, valamint empirikus vizsgálataim eredményei alapján megállapíthatom, hogy az értekezésem 1.1 pontjában megfogalmazott hipotéziseim nagyrészt igazolódtak, és vizsgálatuk több jelentős eredményhez vezetett a felnőttképzés, ezen belül a 40-50 éves korcsoport képzésének tekintetében, a tanulási motivációk és tanulási nehézségek feltárásában, összehasonlítva a tanulói elvárásokat a képzési kínálat sajátosságaival.

A kutatás során ennek érdekében egyrészt összefoglaló elméleti és gyakorlati képet adtam a korosztály képzésének sajátosságairól, másrészt a vizsgálat eredményeképpen megfogalmazhatóvá váltak olyan területek, amelyek fejlesztésével véleményem szerint javíthatóvá válik a felnőttképzés szolgáltatási funkciója, javul a felnőtt korúak tájékoztatása, a különböző korosztályok sajátos problémáinak kezelése, valamint a jogszabályban biztosított támogatási elemek összehangolása. Előbbiek a téma további kutatásának lehetséges irányvonalait is kijelölik.

Az alábbiakban vizsgálatom eredményeit, valamint a hozzájuk kapcsolódó megállapításaimat és javaslataimat foglalom össze.

12.1. Eredmények

Vizsgálatom első hipotézise szerint a felnőttek életen át tartó tanulása napjainkban társadalmi-gazdasági jelentősége miatt különösen fontos terület, ezért a felnőttképzés kutatása, stratégiába foglalt állami szabályozása a világ számos országában, köztük az Európai Unió tagországaiban, így Magyarországon is kiemelt figyelmet kap.

Első hipotézisemben a kutatás keresztmetszetét szűkítve, és az életen át tartó tanulás magyarországi rendszerének működésére fókuszálva azt feltételeztem, hogy a nemzetközi folyamatokhoz igazodva *kiépült a felnőttképzés hazai rendszere, azonban az egyes elemeinek összehangolása még nem kellően kidolgozott, számos kérdés, pl. az átjárhatóság és a tudásbeszámítás, az akkreditáció, a minőségbiztosítás, valamint a munkáltatói elvárások nem*

jelennek meg kellő súllyal a felnőttképzők által felkínált programokban, a motivált felnőttek támogatása kidolgozatlan.

A hipotézis igazolása érdekében elsőként az egész életen át tartó tanulás történetében változó tartalomban megjelenő, mára már széles körben elterjedt fogalmának használatát értelmeztem, áttekintettem a felnőttkori tanulás elméleteit, feladatait és funkcióit, aktuális hazai és uniós stratégiáját, rendszerét. A felnőttkori tanulás magyarországi statisztikai adatai és a témához kapcsolódó andragógiai kutatások eredményei, valamint saját empirikus kutatásom alapján megállapíthatom, hogy első hipotézisemet vizsgálati eredményeim megerősítették.

Véleményem szerint ezen eredmények alapján továbbgondolásra érdemes a vizsgált korosztály képzési motivációjának kérdése, hiszen az adatokból látható, hogy a hazai munkaerő-piacon is szoros összefüggés mutatható ki a tanulás és a foglalkoztatás kapcsolatában. A rendkívül magas munkanélküliségi ráta és a strukturális munkanélküliség ellenére, a felnőttképzésben való hazai részvétel nemzetközi összehasonlításban is alacsonynak mondható. Ez a megállapítás különösen igaz, ha az idősebb korosztály tanulási aktivitását vizsgáljuk. Vizsgálatom alapján ennek oka a 40-50 év közötti korosztály jelentős részének motiválatlansága mellett a képzésben lévők támogatásának hiánya.

Vizsgálatom eredményei alapján leginkább az alábbi területeken lenne szükség intézkedésre:

- A Magyar Köztársaság Kormányának 2005-ben elfogadott stratégiáját és az életen át tartó tanulás jogi szabályozását elemezve látható, hogy az az európai ajánlások szerint készült el, ennek megfelel a felnőttképzés intézményi hálózata is, azonban a gyakorlatban a támogatási-finanszírozási rendszer a stratégia prioritásai közül a foglalkoztatási célokat helyezi előtérbe. Ez a szemlélet a tanulástámogatás eszközein keresztül elsősorban a hátrányos helyzet kezelését és a felzárkóztatást szolgálja, a motivációval rendelkezőket nem támogatja, ennek egyik következménye, hogy hazánkban összességében alacsony - az Európai Unióban az egyik legalacsonyabb - az életen át tartó tanulás részvételi aránya, messze elmarad az uniós átlagtól és célkitűzésektől.
- A legfrissebb hazai adatbázisok, KSH, ÁFSZ mutatószámainak és értékelő jelentéseinek, az NSZFI éves beszámolóinak, valamint a képzésben lévőkkel készült interjúk elemzése alapján arra következtethetünk, hogy alacsony a tanulásra irányuló források hasznosulása, a támogatások nem a leghatékonyabban szolgálják a foglalkoztatási célok teljesülését és a strukturális munkanélküliség enyhítését. Megállapítható, hogy míg a hátrányos

helyzetűekre irányuló munkaerő-piaci alapból finanszírozott képzési programok elhelyezkedésben mérhető megtérülési rátája viszonylag alacsonynak mondható, addig az önerőből tanulók központi és intézményi támogatása, az őket kiszolgáló hallgatói szolgáltatások rendszere rendkívül szűkös, és vizsgálati eredményeim szerint nem felel meg a felnőtt tanulók elvárásainak.

Dolgozatom célkitűzése volt annak vizsgálata is, hogy az andragógia hazai intézményrendszerén keresztül érvényesülő hatásrendszerek miként képesek alakítani a 40-50 év közöttiek életútját. Ennek megfelelően fogalmazódott meg második hipotézisem, amelyben feltételeztem, hogy *a 40–50 éves korosztályhoz tartozók között elsősorban a folyamatos foglalkoztatott, magasabb iskolai végzettségűek rendelkeznek a permanens művelődés szemléletével. A képzésben való részvétel esetükben elsősorban a foglalkoztatás és a karrierépítés célját szolgálja, így ez a motivált réteg főként a kvalifikációt nyújtó képzéseket preferálja, a felsőfokú végzettség megszerzésének és a szakmai továbbképzésnek az igénye markánsabban jelenik meg körükben, mint az országos átlagban. A képzésben való részvétel feltétele a családi és a gazdasági háttér megléte. A képzésbe kerülők a képzés megkezdésekor már számos kompetenciával rendelkeznek.*

A második hipotézis igazolására a központi adatbázisokból nyert adatok elemzését követően, a korosztály tanulási részvételét, annak célját, tartalmát és a tanulás hatását vizsgáltam kérdőíves felméréssel és mélyinterjú módszerével, a hipotézishez kapcsolódó kérdéseknek megfelelően. Az életen át tartó tanulás hazai részvételi adatai azt mutatják, hogy abban a 40-50 éves korosztály gazdasági aktivitásához képest alulreprezentált, ugyanakkor a képzésben részt vevő tagjai a fiatalabb korosztályhoz képest erősebben motiváltak, tanulási aktivitásuk elsősorban a foglalkoztatási esélyeik megszilárdítására, javítására irányul.

A kutatás részeként mind a kvantitatív, mind a kvalitatív vizsgálatok során kapott, és a dolgozat 9-11. fejezeteiben bemutatott eredményeik igazolták azon feltételezésemet, hogy a korosztályba tartozó tanuló felnőttek tanulási késztetése erős, képzésbe kerülésükkor már számos tanulást megkönnyítő kompetenciával és gyakorlati ismerettel rendelkeznek.

A tanulási folyamat során azonban ritkán jutnak lehetőséghez nonformális úton megszerzett ismereteik elismerésére, anyagi támogatást pedig csak a munkaerő-piaci képzések keretében kaphatnak: munkanélküliként a munkaügyi ellátórendszeren keresztül, vagy munkáltatói háttér birtokában, meghatározott, a foglalkoztatásukhoz kapcsolódó képzések támogatására.

A 40-50 éves korcsoport tanulási tevékenységének vizsgálata alapján elmondható, hogy a tanulás erősen leköti a szabadidőt, ezért a családi támogatás a tanulás alapfeltételének tekinthető, a munkáltatók sok esetben nem segítik dolgozóik tanulási aktivitását, a gazdasági szereplők nem érdekeltek az életen át tartó tanulás támogatásában a jelenlegi szervezeti és tartalmi keretek között. A felnőttek általában több információt igényelnének a tanulási lehetőségek és a tanulás támogatása területén.

A második hipotézisemhez kapcsolódóan az empirikus vizsgálat eredményei alapján megállapítható:

- Az élethosszig tartó tanulás fogalma ismert és elfogadott a vizsgált 40-50 éves, gazdaságilag aktív korosztályban.
- A tanulás motivációjaként esetükben leginkább egzisztenciális szempontok jelennek meg, amelyek elsősorban a foglalkoztatáshoz, ezzel az elért életszínvonal fenntartásához kapcsolódnak.
- A korosztályba tartozók zömében középfokú végzettséggel kerülnek a képzésekbe, ez a végzettségi szint magasabb, mint a korcsoportra jellemző iskolai végzettség országos átlaga.
- Nem mutatható ki szignifikáns összefüggés a képzésben való részvétel és a lakóhely, valamint a tanuló felnőtt és munkáltatójának tevékenységi köre között, viszont a rendelkezésre álló szabadidő mennyisége és a rendelkezésre álló anyagi források jelentősen befolyásolják a tanulási aktivitást.
- A családi támogatás döntő a felnőtt tanulója során. A családosként tanuló felnőttek mellett azonban ebben a korosztályban is körvonalazódik egy olyan egyedülálló réteg, amely számára a tanulás szabadidős tevékenység.
- A képzéssel kapcsolatos elvárások az egyének részéről elsősorban a programban megszerezhető végzettséggel kapcsolatban fogalmazódnak meg, mely nem mindig szolgálja a munkáltatói elvárásokat. A gazdasági szereplők által igényelt kompetenciák fejlesztése leginkább a nonformális területhez kapcsolódik, és a vállalati képzés keretén belül történik.
- A kulcskompetenciákon belül a 40-50 éves tanuló felnőttek körében az emberi kapcsolattartással összefüggő ismeretek és képességek kerülnek előtérbe. Az informatikai ismeretek megléte és használata az eddigi kutatási eredményekkel és előzetes feltételezésemmel szemben általánosan jellemzőnek tekinthető az általam vizsgált korcsoportban.

A fentiek alapján megállapíthatom, hogy második hipotézisem igazolására szolgáló eredményeim teljes mértékben alátámasztották a hipotézisben megfogalmazott felvetéseimet, ezzel együtt további kutatások szükségességére is felhívják a figyelmet a meglévő és a legfontosabbnak tartott kompetenciák területén, hiszen ebben a tekintetben mutatóim részben ellentmondanak az 5. fejezetben ismertetett hazai és nemzetközi adatoknak. Véleményem szerint az eltérés magyarázata, hogy az egyes vizsgálatokban a korosztályba tartozók különböző motivációs háttérrel rendelkező célcsoportjait vizsgálták.

A disszertáció célkitűzésének megfelelően, a tanulásban részt vevő 40-50 év közötti korosztály motivációs hátterének feltárása kiegészült az andragógiai intézményrendszer hatásrendszerére vonatkozó, az interjú módszerét alkalmazó vizsgálattal, amely a harmadik hipotézisem igazolására szolgált.

A kutatás során csak részben igazolódott az a hipotézisem, amely szerint *a felnőttképző szervezetek gyakorlatában nem jelenik meg hangsúlyosan a különböző korosztályok támogatása, a képzésszervezés, valamint a hallgatói motiváció, és a lemorzsolódás kezelése során ritkán veszik figyelembe a hallgatók életkori sajátosságait, nem jellemző a képzők gyakorlatában a nonformális módon megszerzett tudás elismerése, és az atipikus képzési formák széleskörű alkalmazása, a különböző korosztályok sajátos problémáinak figyelembe vétele.*

A hipotézis igazolása során az eredmények alapján az alábbi megállapítások fogalmazhatók meg:

- A megkérdezett felnőttképző intézmények elsősorban piaci szereplőként, bevétel-orientáltan működnek, működésük minőségi kritériumaként pedig az akkreditáció megszerzését, és a képzést lezáró vizsga sikerességét tekintik. Nem megfelelő a visszacsatolás, ezért nem szolgálja hatékonyan a minőségi működést a hallgatói elégedettségmérés, sok esetben nem is kéri a hallgatók javaslatait a képzéssel és az oktatásszervezéssel kapcsolatosan.
- Ritkán találni a gyakorlatban a különböző korosztályok támogatását szolgáló módszereket, ezek, ha vannak, elsősorban az idősek, a diákok és a kismamák képzési igényeihez igazodnak.
- A tudásbeszámítás gyakorlata elsősorban az ekvivalencia alkalmazását jelenti, amely a már meglévő, dokumentált ismeretek elfogadását foglalja magában.

Az eredmények alapján azt mondhatom, hogy a felnőttképzés minőségbiztosításának további vizsgálata a tanulási háttér és igény feltárása mellett szükséges és fontos területe az élethosszig tartó tanulás eredményességének és hatékonyságának növelése érdekében.

12.2. Megállapítások, javaslatok

Megállapítások

Dolgozatom előzőekben bemutatott eredményei alapján legfontosabb megállapításaim a következők:

- Az iskolarendszerben megszerzett tudás kiegészítésre szorul, ezért azt a felnőttképzés keretei között a munkaerő-piac elvárásainak megfelelő, rövidebb időtartamú, kompetenciafejlesztő, gyakorlatorientált programokkal szükséges pótolni. Különösen igaz ez a megállapítás, ha az idősebb, de a munkaerő-piacon még jelentős aktivitást mutató 40-50 év közötti korosztály ismereteit tekintjük. A felnőttképzés gyakorlatában azonban a felkínált programok az anyagi erőforrásokat és a képzési időt pazarló módon használják fel, a képzők nem érdekeltek és nem felkészültek rövid programok szervezésére, a bemeneti kompetenciák mérésére, a tudásbeszámítás alkalmazásával a képzés idejének és költségeinek csökkentésére. Felkészületlenek továbbá a képzésben lévők által különösen fontosnak jelölt tulajdonságkompetenciák (személyes módszer és társas kompetenciák) fejlesztésére.
- A felnőttképzés állami irányítása széttagolt. Bár az intézményrendszer kialakult és törvényi háttere is rendezett, a felnőttképzés mégsem szolgálja a gyorsan változó gazdasági és foglalkoztatási igények kielégítését. Az állami támogatások felhasználása elsősorban a munkanélküliek át- és továbbképzését segíti, ezen belül is kiemelten a fiatalabb korosztályt támogatja. A munkaadók által a központi költségvetésbe befizetett szakképzési hozzájárulás nem ösztönzi a gazdálkodó szervezeteket a felnőttképzésben való részvételre. A hatékonyabb együttműködés érdekében növelni kellene a munkáltatói szféra és a felnőttképzés napi kapcsolatát, hatékonyabb felnőttképzési programok fejlesztésének érdekében.
- Sok felnőttképző intézmény gyakorlatában pusztán formálisan működnek a képzéshez kapcsolódó felnőttképzési szolgáltatások. Hiányuk elsősorban a felnőttkori pályaválasztási és pályakorrekciós tanácsadásban, illetve a tanulási technikák közvetítésében és a hallgatók tájékoztatásában jelent komoly problémát.

- Hatékonyan működő minőségirányítási rendszer hiányában sok esetben elmarad a képzési programok monitoringozása, ezért nem épülnek be a társadalmi és hallgatói vélemények az indított képzések tartalmába, módszertani és oktatásszervezési feltételrendszerébe, nincs hatásuk a felnőttképzési szolgáltatások kialakítására sem.

Javaslatok

Első javaslat

Érdemes lenne tovább vizsgálni annak lehetőségét, hogyan lehetne az életen át tartó tanulás részvételi arányának javítása és ezzel a strukturális munkanélküliség csökkentése érdekében a motivált felnőttek támogatását fokozni, ezen belül a tanuló felnőttek szabadidős és anyagi problémáit kiemelten kezelni, az előbbi célok érdekében a dolgozatban bemutatott jó gyakorlatok hazai adaptációját minél több felnőttképző intézmény működésében alkalmazni.

Hasznos lenne tovább vizsgálni annak lehetőségét, hogy milyen eszközökkel, központi támogatásokkal, vagy jogi szabályozással lenne elérhető a felnőttoktatásban a szolgáltatási szemlélet kialakítása. Ezt a célt véleményem szerint jól szolgálná a minőségelvű gondolkodás széleskörű elterjedése.

Meggyőződésem, hogy igazán hatékony javaslatokat csakis komplex, elemeiben egymáshoz illeszkedő rendszer kidolgozása alapján lehet tenni, ezért minőségbiztosítási szakemberként javaslatom egy olyan, a felnőttképzési programokban alkalmazható minőségbiztosítási elemeket tartalmazó modell általános bevezetéséhez kapcsolódik, amely indikátorrendszerének megfelelően mérhető, ezért konkrét intézkedési javaslatok dolgozhatók ki az élethosszig tartó tanulásban való részvétel elősegítésére, a hallgatói motiváció és támogatás növelésére (lemorzsolódás csökkentése, részletfizetési kedvezmény, egyéni haladási ütem biztosítása, a tudásbeszámítás szélesebb körű alkalmazása, tájékoztatás, kapcsolattartás), a különböző korosztályok, köztük a 40-50 éves korcsoport differenciált támogatására.

Jelenleg a felnőttképző intézmények akkreditációs eljárása vizsgálja, hogy az intézmény rendelkezik-e nyilvános és dokumentált minőségirányítási rendszerrel, annak fajtáját azonban nem írja elő, így a gyakorlatban számos rendszer működik párhuzamosan.

Az általam javasolt felnőttképzést folyamatként szemléltető modell alkalmas arra is, hogy a felnőttoktatásra vállalkozó, akkreditációval nem rendelkező szervezetek munkája is hatékonyabbá váljon, gyakorlatukban a hallgatói lemorzsolódás csökkenésével párhuzamosan a hallgatói létszám folyamatosan emelkedjen. A modell a felnőttképzést folyamatként szemléli, azt önálló részfolyamatokra bontja, hozzájuk intézkedési javaslatokat rendel, szabályozza az egyes területek rendszeres méréssel történő ellenőrzését és az eredmények visszacsatolását. A

flyamatszabályozás kereteként egy már létező, elismert és több felnőttképző által alkalmazott minőségbiztosítási keretrendszer, a Magyar Szakképzési és Minőségbiztosítási Keretrendszerként elfogadott CQAF (The Common Quality Assurance Framework) javasolok, amely az Európai Szakképzési Keretrendszerhez igazodik. A modell eddiginél szélesebb körű alkalmazását indokolja, hogy azt a Szociális és Munkaügyi Minisztérium Felnőttképzési és Szakképzési Főosztálya és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet megbízásából tevékenykedő, a felnőttképzés minőségi modelljének kidolgozásával megbízott szakértői munkacsoport is bevezetésre ajánlja a szakképzés és felnőttképzés terén, hangsúlyozva annak adaptivitását az európai uniós kritériumrendszerhez.

A szempontrendszer megközelítései nem jelentik a felnőttképzésben új minőségbiztosítási elemek bevezetését, hiszen az elemzési pontok illeszkednek a már működő minőségrendszerek (TQM, EFQM, ISO, Comenius) sajátosságaihoz és a PDCA (tervezni, végrehajtani, ellenőrizni, beavatkozni) logika alapján a minőségi működést szolgálják. A modell tartalma:

Tervezés (célok és tervek megfogalmazása ágazati regionális és intézményi indikátorok mentén)

Megvalósítás (végrehajtás alapelveinek és folyamatainak meghatározása)

Mérés ellenőrzés (az indikátorokhoz rendelhető külső és belső mérés)

Felülvizsgálat (visszacsatolás és a változtatás bevezetésének eljárásrendje)

Módszertan (a fenti elemek egységes kezelésének rendje)

A képzés minőségéhez kapcsolódó mutatók, vagyis indikátorok, alkalmasak egy adott szervezet működési minőségének és elért eredményeinek bemutatására, melléjük mérőszám és mértékegység is rendelhető. Az indikátor rendszer makro- és nemzetgazdasági, vagy akár intézményi szinten is megfogalmazható, hozzájuk folyamat, hatáskör és módszer rendelhető. Az intézményi indikátorok rendszerét az alábbi 22. sz. táblázat mutatja be.

22. táblázat. A CQAF modell intézményre vonatkozó indikátorainak rendszere

Típus	Hatókör	Az indikátor megnevezése
Forrás/ input mutatók	Oktatókra vonatkozó indikátorok	Oktatók száma
		Különböző végzettségű oktatók aránya
		Különböző foglalkoztatási jogviszonyban álló oktatók aránya
		Képzők képzésére fordított befektetések

		A továbbképzésben résztvevő oktatók aránya
	Oktatási feltételek	Rendelkezésre álló férőhelyek száma
		Rendelkezésre álló gyakorlóhelyek száma
	Programok	Képzési programok száma
		Akkreditált programok aránya
Fluktuáció	A személyzet fluktuációja évente	
Kimenet/output mutatók	Vizsga, képzés-értékelés	A tudásellenőrzéssel kapcsolatos elégedettségi mutató
Eredménymutatók	Felnőttképzés szolgáltatás	A felnőttképzési szolgáltatásokat igénybe vevők száma
	Képzésben részt vevők	A képzésbe beiratkozottak száma
		Veszélyeztetettek, hátrányos helyzetűek aránya
		Sikeres vizsgázók aránya
		A képzési követelmények teljesítésének szintje
		A képzésben részt vevők elégedettsége
	Intézményi eredmények	A munkaerő-piaci igények változását követő új képzési programok száma.
		A képzéseket igénybe vevő hátrányos, veszélyeztetett helyzetűek száma
		A működésbe beépült szakmai fejlesztések száma
	Panaszok	A képzésben részt vevőktől érkező regisztrált panaszok száma
Hatásmutatók	Képzésben részt vevők	A képzésből kimaradtak aránya
		Hat hónap után elhelyezkedettek aránya
		Magasabb szintű képzésre visszatérők száma
	Munkaadók	Munkaadói elégedettség a tanult ismeretek alkalmazhatóságának tekintetében
		Közvetlen munkaadói igény alapján fejlesztett programok száma

Forrás: Králik 2006. 15.

Az indikátorok mérése és a mérési eredmények képzési folyamatba történő visszacsatolása a modell alapján működő szervezet fenntarthatóságát és a hallgatói szolgáltatások mindenkor i igényekhez való illeszkedését biztosíthatják.

Második javaslat

Az életen át tartó tanulásra fordítható központi források felhasználása eredményesebb lenne, ha az a munkaadói szféra által befizetett szakképzési hozzájárulás mértékével bővülve és a gazdasági szervezetek képzéstámogató érdekeltiségét formálva, több rövid képzési idejű

kompetencia-fejlesztő program szervezésére irányulna. Ezek tartalma nem csak az elhelyezkedést és a hátrányos helyzetűek támogatását szolgálhatná, de a képzés eszközeivel a munkaviszonyban állók számára is támogatást nyújtana állásuk megtartásához.

Ugyanakkor a programoknak sokkal erősebben kellene kapcsolódni a helyi társadalmi szféra, a tanulni kívánó felnőttek és a munkáltatói szervezetek elvárásaihoz. Ennek érdekében hasznos lenne a kormányprogram átalakításával összefüggésben, ebben a témakörben több vizsgálatot is végezni. Emellett érdemes volna megfontolni a Magyar Kormány Életén át tartó tanulás stratégiájának felülvizsgálatához kapcsolódó javaslatok sorában annak lehetőségét, hogyan lenne kidolgozható egy élethosszig tartó tanulást támogató hitelkonstrukció, vagy egyéb, a tanulásban önfinanszírozóként részt vevő felnőttek számára elérhető adókedvezmény, esetleg más pénzügyi támogatás.

Harmadik javaslat

Véleményem szerint további vizsgálatra érdemes az a kérdés is, hogy a tanuló felnőttek milyen elvárást fogalmaznak meg az állami és magán intézmények szolgáltatásaival szemben, hogyan kapcsolódhatnak a tájékoztatással kapcsolatos elvárások a marketing folyamatokhoz, milyen csatornákon jutna el a képzéssel kapcsolatos információ a jelenleginél hatékonyabban az érintettekhez.

13. Bibliográfia

1. **Ádám György** (2008): Előszó. In: Benedek András - Lada László (szerk.) (2008): Tanulás életen át (TÉT) Magyarországon. Tempus Közalapítvány, Budapest, pp. 10-15.
2. **Adler Judit** (2004): A 45 éven felüliek foglalkoztatási helyzete. Országos Foglalkoztatási Közalapítvány. GKI, Gazdaságkutató Rt., Budapest.
3. **Ahl, Helene** (2006): Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control? International Journal of Lifelong Education, vol. 25, no. 4, pp. 385-405. Online:
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=21376839&site=ehost-live> (letöltés ideje: 2010. július 19.)
4. **Allport, Gordon W.** (1980): A személyiség alakulása. Gondolat Kiadó, Budapest, p. 309.
5. **Andorka Rudolf** (1992): A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon. Gondolat Kiadó, Budapest.
6. **Bábosik István** (1997): A modern nevelés elmélete. Telosz, Budapest.
7. **Bábosik István** (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
8. **Bábosik István - Mezei Gyula** (1994): Neveléstan. Telosz, Budapest.
9. **Bábosik István** (2003): Alkalmazott neveléstudomány. Okker, Budapest.
10. **Bábosik István** (2004): Neveléstudomány. Nevelés az Európai Unióban. Osiris, Budapest.
11. **Bábosik István - Bábosik Zoltán** (2006): A motiválás szerepe és alkalmazása a felnőttoktatás folyamatában. In: Koltai Dénes – Lada László (szerk.): Az andragógia korszerű módszereiről és eszközeiről. NFI, Budapest, 2006. pp. 105-110.
12. **Ballér Endre** (1978): Az iskolai tudás és az emberi adottságok - Bloom tanulástudomány. Pedagógia Szemle, 12. sz., pp. 1135-1138.
13. **Bancsók József - Kiss Ibolya** (2006): A felnőttképzési támogatási rendszer elemzése, különös tekintettel a normatív támogatásokra, javaslat a rendszer korszerűsítésére. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
14. **Barkóczi Ilona - Putnok Jenő** (1980): Tanulás és motiváció. Tankönyvkiadó, Budapest.
15. **Báthory Zoltán** (1985): Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Budapest.
16. **Barazsiné Hadházi Edit - Polónyi István** (szerk.) (2004): Felnőttképzés, vállalati képzés. Debreceni Egyetem Közgazdaságtudományi Kar, Debrecen, p. 28.

17. **Barta Tamás** (2005): A felnőttképzésben oktató szakemberek kompetenciáinak meghatározása. NFI, Budapest.
18. **Bélanger, Paul** (1995): Lifelong Learning: The dialectics of „Lifelong Educations”. In: Bélanger, Paul – Gelpi, Ettore (eds.) (1995): Lifelong education. Kluwer, Dordrecht, pp. 353-383.
19. **Benedek András** (2007a): Mobiltanulás és az egész életen át megszerezhető tudás. Világosság, 9. sz., pp. 21-28.
20. **Benedek András** (2007b): Nemzetközi összehasonlító elemzés a szakképzésben. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet, Budapest, p. 63.
21. **Benedek András - Csoma Gyula - Harangi László** (főszerk.) (2002): Felnőttoktatási és -képzési lexikon (A-Z). Magyar Pedagógiai Társaság, OKI Kiadó, Szaktudás Kiadó, Budapest.
22. **Benedek András - Lada László** (szerk.) (2008): Tanulás egy életen át (TÉT) Magyarországon. Tempus Közalapítvány, Budapest.
23. **Benke Magdolna** (2005): A regionális és ágazati tervezés kapcsolata a hátrányos helyzetű térségekben. Zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
24. **Bernstein, Basil** (1958): Some sociological determinants of perception: an enquiry into sub-cultural differences. British journal of sociology (London), vol. 9, no. 1, pp. 159–74.
25. **Bihary Pál** (2008): A felnőttképzés munkaerő-piaci relevanciái, atipikus képzési és foglalkoztatási formák. In: Kálmán Anikó (szerk.): 4. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia. Felnőttképzési tapasztalatok és lehetőségek a felsőoktatás megújításában. Debrecen, pp. 190-195.
26. **Boga Bálint** (1999): Az idősek emberek és a felnőttoktatás. Kultúra és Közösség, 1. szám, pp. 137-145.
27. **Brookfield, Stephen - Preskill, Stephen** (1999): Discussion as a way of teaching. Jossey-Bass, San Francisco.
28. **Boreczky Ágnes** (2000): Kultúraazonos pedagógia - A differenciáláson innen és túl. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz., pp. 81-92.
29. **Bulgarelli, Aviana** (ed.) (2008): Citizens' views on lifelong learning in the 10 new Member States report based on the special Eurobarometer 231. Cedefop Office for Official Publishing of the European Communities, Luxembourg. Online: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/12906.aspx> (letöltés ideje: 2010. július 19.)

30. **Bourdieu, Pierre** (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei: válogatott tanulmányok. Új Mandátum Kiadó, Budapest, pp. 156-177.
31. **Borosán Livia - Busi Etelka** (2009): Pedagógiai személyiségértelmezések. ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Oktástechnológiai Központ, Budapest. On-line: http://edutech.elte.hu/multiped/ped_02/ped_02.pdf (letöltés ideje: 2010. október 1.)
32. **Brandenburg, Alois Günter** (1971): Systemzwang und Autonomie. Bertelsmann Universitätsverlag, Düsseldorf.
33. **Bruner, Jerome S.** (1960): The Process of Education. Harvard University Press, Cambridge.
34. **Bruner, Jerome S.** (1966): Toward a Theory of Instruction. Belknap Press of Harvard University, Cambridge.
35. **Budai Ágnes** (2000): Az egész életen át tartó tanulás. Új Pedagógiai Szemle, 11. sz., pp. 107-121.
36. **Castells, Manuel** (1996): The Information Age: Economy, Society and Culture. The Rise of the Network Society I-II. Blackwell Publishing, Oxford.
37. **Coombs, Philip Hall** (1969): Die Weltbildungskrise. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.
38. **Czigler István** (2005): A figyelem pszichológiája. Akadémiai Kiadó, Budapest.
39. **Crosby, Philip** (1994): Completeness: quality for the 21st century. Plume, New York.
40. **Cross - Durrant, Angela** (1987): 'Basil Yeaxlee and the origins of lifelong education'. In: Jarvis, Peter (ed.): Twentieth-century thinkers in adult education. Croom Helm, Beckenham.
41. **Csapó Benő** (1992): Kognitív pedagógia. Akadémiai Kiadó, Budapest.
42. **Csapó Benő** (2006): Az előzetesen megszerzett tudás mérése és elismerése. Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
43. **Csath Magdolna** (2004): Stratégiai tervezés és vezetés a 21. században. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
44. **Csernák Mariann Natália - Janák Katalin - Zaláné Olbrich Anikó** (szerk.) (2004): Élethosszig tartó tanulás. KSH, Budapest.
45. **Cserné Andermann Gizella** (2006): A felnőttek tanulásának, tanításának új, korszerű módszerei az élethosszig tartó tanulás aspektusából. In: Koltai Dénes – Lada László (szerk.): Az andragógia korszerű módszereiről és eszközeiről. NFI, Budapest, 2006. pp.85-104.

46. **Csoma Gyula** (1998): A művelődés pragmatikus útja. Új Pedagógiai Szemle, 12. sz., pp. 24-39.
47. **Csoma Gyula** (2001): „Az öreg kutya is megtanítható új mutatóványokra”, avagy adalékok a felnőttkori tanuláshoz. In: Pethő László - Mayer József (szerk.): Andragógia az ezredforduló változó világában. OKI Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, Budapest.
48. **Csoma Gyula** (2003a): A felnőttkori tanulás idődimenziói. Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=gyula2003-07-Csoma-felnottkori> (letöltés ideje: 2010. január 20.)
49. **Csoma Gyula** (2003b): Mesterség és szerep. A nevelési-tanítási szerep a pedagógusok és az andragógusok munkájában. PTE TTK FEEFI, Pécs.
50. **Delors, Jacques** (1997): Oktatás – rejtett kincs: a Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris Kiadó, Budapest.
51. **Demeter Kinga** (szerk.) (2006): A kompetencia. Kihívások és értelmezések. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
52. **Deming, W. Edwards** (2000): The new economics for industry, government, education. 2nd ed. MIT Press, Cambridge.
53. **Derrick, Gail** (2003): Creating environments conducive for Lifelong Learning. New directions for adult and continuing education, Win. no.100, pp. 5-18. Online: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ772945&site=ehost-live> (letöltés ideje: 2010. július 19.)
54. **Dewey, John** (1976): A nevelés jellege és folyamata. Tankönyvkiadó, Budapest.
55. **Dilthey, Wilhem** (1978): Descriptive Psychology and Historical Understanding. Martinus Nijhof, The Hague.
56. **Dobay Péter** (2004): Vállalati információmenedzsment. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
57. **Dochlemann, Martin** (1979): Von Kindern lernen. Zur Position des Kindes in der Welt der Erwachsenen. Juventa-Verlag, München.
58. **Doll, Edgar Arnold** (1936): The Vineland social maturity scale; revised, condensed manual of directions. Vineland, New Jersey.
59. **Durkó Mátyás** (1980): A művelődés és a nevelés viszonya. Pedagógiai Szemle, 5. sz., pp. 387–397.
60. **Durkó Mátyás** (1998): Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói. JPTE, Pécs.

61. **Durkó Mátyás** (1999): Andragógia. A felnőttnevelés és közművelődés új útjai. Magyar Művelődési Intézet, Budapest.
62. **Egyesült Nemzetek Szervezete** (1948): Az emberi jogok egyetemes nyilatkozata. Online: <http://web.amnesty.hu/ejeny.pdf> (letöltés ideje: 2009. december 15.)
63. **Európai Bizottság** (1996): European Year of Lifelong Learning. EC, Brussels.
64. **Európai Bizottság** (2000): Memorandum az egész életen át tartó tanulásról. In: Sz. Tóth János (szerk.) (2001): Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról. Magyar Népfőiskolai Társaság, Szent István Egyetem, Budapest.
65. **Európai Bizottság** (2006): A képzések megértésének új módja Európa-szerte: az Európai Képesítési Keretrendszer. Brüsszel. Online: <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1148&format=HTML&aged=0&language=HU&guiLanguage=fr> (letöltés ideje: 2010. január 20.)
66. **Európai Unió** (2000): Lisszaboni stratégia Online: http://www.euvonal.hu/?op=kerdesvalasz_reszletes&kerdes_valasz_id=1431 (letöltés ideje: 2010. január 20.)
67. **European Union** (2004): Recognition and Accreditation of Experiential learning - Way for Better Accessibility of Adult Education. Online: http://reaction.vdu.lt/docs/12_Final_Book_EN.pdf (letöltés ideje: 2010. július 20.)
68. **European Commission** (1996): White Paper on Education and Learning: Teaching and Learning. Towards the Learning Society. EUROP Brussels-Luxembourg. Online: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/b9/7b.pdf (letöltés ideje: 2010. január 20.)
69. **European Comission** (2000): Agenda. Online http://ec.europa.eu/agenda2000/index_en.htm (letöltés ideje 2010. július 06.)
70. **European Comission** (2001): Making an European Area of Lifelong Learning a reality. Online <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MitteilungEng.pdf> (letöltés ideje: 2010. február 3.)
71. **European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions** (2008): Annual review of working conditions in the EU 2007-2008. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. Online: <http://www.eurofound.europa.eu/pubdocs/2008/53/en/1/ef0853en.pdf> (letöltés ideje: 2010. július 19.)
72. **Eysenck, Michael W. – Keane, Mart T.** (1997): Kognitív pszichológia. Hallgatói kézikönyv, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

73. **EQUAL** (2006): Ages and Work - Intersectoral Job Rotation Online: https://webgate.ec.europa.eu/equal/jsp/tcaView.jsp?id=4984#work_programme (letöltés ideje: 2010. július 23.)
74. **Faulstich, Peter** (1997): Forschungen in Erwachsenenbildung. Forschungen in Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung 3. szám, pp. 196-209.
75. **Feketéné Szakos Éva** (2002): A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban. Akadémia Kiadó, Budapest.
76. **Feketéné Szakos Éva** (szerk.) (2006): Fókuszban a felnőttek tanulása. SZIE Gazdasági és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet, Gödöllő, p. 151.
77. **Felkai László** (2006): A felnőttoktatás története Magyarországon. Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=problema-02-Felkai-felnottoktatasa> (letöltés ideje: 2010. január 18.)
78. **Fiederle, Xaver** (1989): Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung. Pädagogische Hochschule, Freiburg.
79. **Feigenbaum, Armand Vallin** (1961): Total Quality Control: engineering and management; the technical and managerial field for improving product quality, including its reliability, and for reducing operating costs and losses. McGraw-Hill, New York.
80. **Frangou, Sophia – Chitins, Xavier – Williams, Steven C. R.** (2004): Mapping IQ and gray matter density in healthy young people. NeuroImage, no. 23. pp. 800–805.
81. **Freire, Paulo** (1973): Az elnyomottak pedagógiája In: Maróti Andor: Andragógiai Szöveggyűjtemény II. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 27-33.
82. **Gács János** (2005): A Lisszaboni Folyamat: Rejtélyek, elméleti és gyakorlati nehézségek. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Műhelytanulmányok, 1. sz.
83. **Galasi Péter** (2004): Túlképzés, alulképzés és bérhozam a magyar munkaerőpiacon 1994-2002. Közgazdasági Szemle, 5. sz., pp. 449-471.
84. **Galasi Péter** (2008): Képzés és munkaerőpiac. Néhány magyar jellegzetesség nemzetközi összehasonlítása. In: Kálmán Anikó (szerk.): 4. Magyar Nemzeti és Nemzetközi Lifelong Learning Konferencia. Felnőttképzési tapasztalatok és lehetőségek a felsőoktatás megújításában. MELLearn – Felsőoktatási Hálózat az Életen Át Tartó Tanulásért Egyesület, Debrecen, pp. 210-238.
85. **Gelencsér Katalin** (1998): A felnőttnevelés funkcióinak főbb változásai. In: Maróti Andor - Rubovszky Kálmán - Sári Mihály (szerk.) (1997): A magyar felnőttoktatás története konferencia dokumentumai. Debrecen, 1997. október 6-8. Magyar Művelődési Intézet, Debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Művelődéstudományi és

- Felnőttnevelési Tanszéke, Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest, pp. 15-25.
86. **Gruber, Elke – Kastner, Monika- Brünner, Anita – Huss, Susanne – Kölbl, Karin** (Hg.) (2007): *Arbeitsleben 45^{plus}. Erfahrung, Wissen & Weiterbildung. Theorie trifft Praxis.* Hermagoras Mohorjeva, Klagenfurt.
 87. **Gruber, Elke – Rosc, Regina** (szerk.) (1995): *Bildung und Weiterbildung in der Europäischen Union. Informieren, Lernen, Fördern.* ÖBV Pädagogischer Verlag, Wien.
 88. **Györgyi Zoltán** (2003): *Tanul-e a magyar társadalom?*
Online:<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=gyula2003-13-Gyorgyi-tanul>
(letöltés ideje: 2010. január 18.)
 89. **Györgyi Zoltán et al.** (2006): *Az életen át tartó tanulás lakossági csoportok megkérdezése alapján.* In: Lada László (szerk.): *Közvélemény-kutatások az életen át tartó tanulásról.* Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, pp. 19-29.
 90. **Gyülingné Schindler Rózsa** (2006): *Regionális képző központok vizsgaközponti tevékenységének elemzése, regionális vizsgaközpontok funkcióira és működésére vonatkozó elképzelések.* NSZI, Budapest.
 91. **Habermas, Jürgen** (1999): *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása.* Osiris, Budapest.
 92. **Haier, Richard J. – Jung, Rex. E. – Yeo, Ronald A. – Head, Kevin – Alkire, Michael T.** (2004): *Structural brain variation and general intelligence.* *NeuroImage* 2004, no. 23. pp. 425–433.
 93. **Halász Gábor – Kovács Katalin** (2002): *Az OECD tevékenysége az oktatás területén.* In: Bábosik István - Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia.* Books in Print, Budapest, pp. 71-86.
 94. **Halász Gábor** (2002): *Egész életen át tartó tanulás az új oktatáspolitikai paradigma.* Felnőttoktatási Akadémia, Gyula. In: *Kihívások és válaszok: Új pályán az iskolarendszerű felnőttoktatás* (2002): Országos Közoktatási Intézet, Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, Budapest.
 95. **Halász Gábor** (2004): *Közös oktatásfejlesztési célok az Európai Unióban.* Új Pedagógiai Szemle, 12. sz., pp. 61-68.
 96. **Hankiss Elemér** (2002): *Új diagnózisok.* Osiris, Budapest.

97. **Harangi László** (1998): Beszámoló az UNESCO V. Felnőttoktatási Világkonferenciájáról (Hamburg, 1997. július 14-18.). Új Pedagógiai Szemle, 1. sz., pp. 132-140.
98. **Harangi László – Hinzen, Heribert – Sz. Tóth János** (szerk.) (1998): Nemzetközi nyilatkozatok és dokumentumok a felnőttoktatásról és az egész életen át tartó tanulásról. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézet, Budapest.
99. **Hedden, Trey – Gabrieli, John D. E.** (2004): Online: Insights into the ageing mind: A view from cognitive neuroscience. Nature Reviews Neuroscience, 2004, no. 5. pp. 87-97.
100. **Henczi Lajos** (szerk.) (2007): A szak- és felnőttképzés-szervezés gyakorlata. Képzési útmutató gazdasági társaságoknak és intézményeknek. Raabe Kiadó, Budapest.
101. **Herzberg, Heidrun** (2006): Learning habitus and the dynamics of lifelong learning. Studies in the Education of Adults, vol. 38, no. 1, pp. 37-47. Online: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=f5h&AN=20971459&site=ehost-live> (letöltés ideje: 2010. július 19.)
102. **Héra Gábor – Ligeti György** (2006): Módszertan. A társadalmi jelenségek kutatása. Osiris Kiadó, Budapest.
103. **Hidvégi Péter** (2007): Életpálya-építés a felnőttképzésben. Felnőttképzés, 3. sz., p. 4.
104. **Hinzen, Heribert** (szerk.) (1996): Fejlesztésorientált felnőttoktatás. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest.
105. **Hinzen, Heribert** (2001): A német népfőiskolai mozgalom tevékenysége. In: Harangi László - Podány Sarolta (szerk.): Az európai felnőttoktatás és közművelődés perspektívái. MMI, Budapest.
106. **Hunyadi Zsuzsa – Dudás Katalin – Székely György** (2006): Élethosszig tartó tanulás, közvélemény-kutatás a munkanélküliek, a foglalkoztatási szolgálat és a lakosság körében. In: Lada László (szerk.): Közvélemény-kutatások az életen át tartó tanulásról. Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, pp. 7-18.
107. **Husén, Torsten** (1974): The Learning Society. Methuen, London.
108. **Husserl, Edmund**: (2001): Előadások az időről. Atlantisz, Budapest.
109. **Illich, Ivan** (1971): Deschooling Society Ritualization of Progress. Herper and Row Publishers Inc., New York.
110. **Iván András – Green, Christopher** (2007): A humán tőke optimalizálása az élethosszig tartó tanulással. Humánpolitikai Szemle, 12. sz., pp. 64-65.
111. **James, William** (1950): The principles of psychology. Dover Publications, Mineola.

112. **Jarvis, Peter** (2004): Az egész életen át tartó tanulás szociológiai perspektívái (Disz doktori székfoglaló beszéd). Tudásmenedzsment, 1. sz., pp. 8-17.
113. **Jarvis, Peter** (2007): Globalisation. Lifelong Learning and Learning Society. Routledge, London.
114. **Johnson, Marcia K. – Reeder, John A. – Raye, Carol L. – Mitchell, Karen J.** (2002): Online: Second thoughts versus second looks: An age-related deficit in selectively refreshing just-active information. Psychological Science, no. 13. pp. 64-67.
115. **Józsa Krisztián** (2000): Az elsajátítási motiváció szerepe a kritériumorientált pedagógiában. Új Pedagógiai Szemle, 10. sz., pp. 78-82.
116. **Juhász Erika**: A felnőttoktatás és helye az oktatási rendszerben. In: Szerepi Sándor (szerk.) (2007): Kulturális és felnőttképzési tanulmányok. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
117. **Juran, Joseph M.** (1967): Management of Quality Control. New York.
118. **Kadocsa László** (2006): Atipikus oktatási módszerek Kutatási zárótanulmány, Felnőttképzési Kutatási Füzet, NFI Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
119. **Kálmán Anikó** (2005): A felnőttoktatásban és képzésben alkalmazható kompetenciaelvű módszerek és azok alkalmazhatósága. Kutatási zárótanulmány, 13-as Felnőttképzési Kutatási Füzet, NFI Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
120. **Kálmán Anikó** (2006): A lifelong learning aktualitásai az Európai Unió oktatáspolitikájában. In: Feketéné Szakos Éva (szerk): Fókuszban a felnőttek tanulása. Szent István Egyetem, Gödöllő, pp. 95-108.
121. **Kálmán Anikó** (2009): Az oktatástól az önálló tanuláshoz. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest.
122. **Kelemen Elemér** (2003): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945-1990). Új Pedagógiai Szemle, 9. sz., pp. 25-32.
123. **Kiss Árpád** (1963): A gazdaságos és eredményes tanulás képességének kialakulása. Pszichológiai tanulmányok 5. Akadémiai Kiadó, Budapest.
124. **Kjell, Eide** (1969): Permanent Education in Norway: Reflections on Post-Work Education. Council of Europe, Strasbourg Council for Cultural Cooperation, p.28.
125. **Knowles, Malcolm S.** (1980): Revisited and updated. The Modern Practice of Adult Education. Association Press, Follet Publishing Co., Chicago.

126. **Kocsis Mihály** (2006): A felnőttek tanulási motivációi. In: Koltai Dénes-Lada László: Az andragógia korszerű módszereiről és eszközeiről. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, pp. 113-138.
127. **Kolosi Tamás** (2002): Előszó és zárszó egy kutatáshoz. In: Kolosi Tamás - Tóth István György - Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport. TÁRKI, Budapest, pp. 15-19.
128. **Koltai Dénes** (2002): Theoretical, economic and regional issues of adult education. Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association, Bonn.
129. **Koltai Dénes** (2003): A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái. PTE, Pécs.
130. **Koltai Dénes** (2005): Felmérés a hazai akkreditált felnőttképzési szervezetek működéséről: országos és regionális elemzés. Kutatási zárótanulmány. NFI, Budapest.
131. **Koltai Dénes** (2006): A felnőttoktatás feladatai. Tudásmenedzsment VII. évfolyam 3. szám, p. 3.
132. **Koltai Dénes – Hinzen, Heribert** (2000): Felnőttoktatás az ezredfordulón. Német Népfőiskolai Szövetség, Budapest.
133. **Könyáné Tóth Mária - Molnár Csaba** (szerk.) (2007): Változás és stabilitás a szak- és felnőttképzésben. V. Országos Szak- és Felnőttképzési Konferencia, Hajdúszoboszló, 2007. december 13-15. Suliszervíz, Debrecen, p. 515.
134. **Kovács Ilma** (2007): Az elektronikus tanulásról. Holnap Kiadó, Budapest, p. 274.
135. **Kovács István Vilmos** (2004): A lisszaboni folyamat és az oktatás. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz., pp. 153-174.
136. **Kozéki Béla – Berghammer Rita** (1991): Az empátia és az impulzivitás motivációs és nevelési aspektusból. Magyar Pedagógia, 2. sz, pp.131-149.
137. **Köpeczi-Bócz Tamás** (2007): A felnőttképzés szerepe az Európai Unió politikáiban. In: Zachár László (szerk.): Tanár-továbbképzési konferenciák. NSZFI, Budapest, pp. 202-215.
138. **Kraiciné Szokoly Mária** (2004a): Felnőttképzési módszertár. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
139. **Kraiciné Szokoly Mária** (2004b): Egész életen át tartó tanulás, felnőttoktatás, felsőoktatás – kihívások az ezredfordulón.
http://www.tofk.elte.hu/tarstud/filmuvtort_2004/szokoly.htm (letöltés ideje: 2010. febr. 3.)
140. **Kraiciné Szokoly Mária** (2006): Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

141. **Kraiciné Szokoly Mária – Tibori Tímea** (2007): Képzés és felzárkóztatás. Felnőttképzés, 1. sz., pp. 19-29.
142. **Králik Tibor** (2006): A szakképző intézmények indikátorrendszere. Nemzeti Szakképzési Intézet, Budapest.
143. **Lada László** (2007a): Az iskolarendszerű felnőttoktatás szerepe a társadalmi mobilitásban. In: Felnőttoktatási Akadémia: Kihívások és válaszok Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, Budapest, 2002.
144. **Lada László** (2007b): Andragógia és a felnőttkori kompetenciák. In: Zachár László (szerk.): Tanár-továbbképzési konferenciák. NSZFI, Budapest, pp.107-125.
145. **Lada László** (2008): A „Tanulás Életén át” gondolat magyarországi megvalósulásának legújabb kori történetéből. In: Benedek András - Lada László (szerk.) (2008): Tanulás életén át /TÉT/ Magyarországon. Tempus Közalapítvány, Budapest, pp. 44-65.
146. **Leirman, Walter** (1998): Négyféle nevelési kultúra – mérnöki, szakértő, kommunikatív, profetikus. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
147. **Lengrand, Paul** (1970): An introduction to lifelong education. Unesco Press, Paris.
148. **Lengyel János – Borbély Tibor Bors** (2008): Munkaerő-piaci kutatások. Állami Foglalkoztatási Szolgálat, Budapest.
Online:https://www.nive.hu/kutatas/fejlesztes/felnottkepzes_kutatas_20032007/2005pdf/08pasztor.pdf (letöltés ideje: 2010. július 19.)
149. **Lindeman, Eduard** (1926): The Meaning of Adult Education (1989 edn): Norman Oklahoma Research Centre for Continuing Professional and Higher Education.
150. **LifeLong Learning Magyarország Alapítvány** (2009): Szakképzési hozzájárulás felhasználásának gyakorlata kutatás.
Online: <http://www.lifelonglearning.hu/konferencia/konferenciak.html> (letöltés ideje: 2010. január 18.)
151. **Lore, Arthur – Tait, Alan** (2004): Too little time to learn? Issues and challenges for those in work. Studies in the Education of Adults, vol. 36, no. 2, pp. 222-234.
Online:<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=f5h&AN=14901497&site=ehost-live> (letöltés ideje: 2010. július 19.)
152. **A Magyar Köztársaság Kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról.**
Online:<http://www.okm.gov.hu/europai-unio-oktatas/egesz-eleten-at-tarto/egesz-eleten-at-tarto-090803-2> (letöltés ideje: 2010. január 31.)
153. **Maróti Andor** (1994): A művelődéstudomány alapjai. JPTE, Pécs.

154. **Maróti Andor** (1992): Résztevő-központúság a felnőttek tanulásában. In: Maróti Andor: A fordulat esélye a felnőttek tanulásában és művelődésében. TIT Szövetségi Iroda, Budapest, pp. 28–61.
155. **Maróti Andor** (szerk) (1968): Szöveggyűjtemény a népművelésmélet tanulmányozásához. Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 147–148.
156. **Maróti Andor** (2002): Lehet-e tanulni egy életen át? Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz., pp. 3-17.
157. **Maróti Andor** (2005a): Tanulmányok és előadások a felnőttek képzéséről. Nyitott könyv, Budapest.
158. **Maróti Andor** (2005b) Elméleti alapok az idős emberek tanulásáról és tanításáról. In: Sz. Molnár Anna: Az idős felnőtt rétegek (45 év feletti) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, p. 39.
159. **Maróti Andor** (2007): Gondolatok a kultúráról, a műveltségről és a közművelődésről. Trefort Kiadó, Budapest, p. 236.
160. **Maróti Andor** (2008): Változnia kell-e a művelődésnek az információs társadalomban? In: Tudásmenedzsment, 2. sz. pp. 3-8.
161. **Maróti Andor** (2009): Felnőttképzés a posztmodern társadalomban. OFI, Budapest
Online: <http://www.ofi.hu/tudastar/maroti-andor> (letöltés ideje: 2010. 10. 12.)
162. **Maslow, Abraham** (1970): Motivation and personality. (Rev. Ed.) Harper and Row, New York.
163. **Mayer József** (2003): A tanulás kora. A tanulóközpontú felnőttoktatás felé. Új Pedagógiai Szemle, 2. sz., pp. 21-34.
164. **Merriam, Sarah – Carafella, Rosemary – Baumgartner, Lisa** (2007): Learning in adulthood: a comprehensive guide. Jossey-Bass, San Francisco.
165. **Mertens, D.** (1974): Schlüssel qualificationen: Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung, 7(1), pp. 36-43.
166. **Mihály Ildikó** (2002a): Az új évtized Európájának oktatási és képzési rendszere és az élethosszig tartó tanulás. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. sz., pp. 180-188.
167. **Mihály Ildikó** (2002b): Élethosszig tartó tanulást mindenkinek! Új Pedagógiai Szemle, 3. sz., pp. 101-111.
168. **Mihály Ildikó** (2005): Adatok és trendek a képzési igényekről és lehetőségekről. In: Sz. Molnár Anna: Az idős felnőtt rétegek (45 éven felüliek) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei. Kutatási záró tanulmány és háttér tanulmányok. NSZFI, Budapest, pp. 59-68.

169. **Mihály Ottó** (1980): A permanens nevelés-művelődés elméleti és gyakorlati kérdései. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
170. **Mócz Dóra** (2007): Felkészítés az élethosszig tartó tanulásra. In: Bábosik István - Torgyik Judit: Pedagógusmesterség az Európai Unióban. Eötvös Kiadó, Budapest.
171. **Mollenhauer, Klaus** (1964): Einführung in die Sozialpädagogik – Probleme und Begriffe der Jugendhilfe. Weinheim, Berlin.
172. **Morgan, Christiana D. – Murray, Henry A.** (1935): A method for investigating fantasies. Archives of Neurology and Psychiatry, no. 34. pp. 289-306.
173. **Murray, Henry A.** (1938): Explorations in personality. Oxford University Press, New York.
174. **Nagy József** (2002): A XXI. század és a nevelés. Osiris, Budapest.
175. **Nagy László** (2009): Minőségfejlesztési feladatok a szakképzésben és a felnőttképzésben
Online: http://www.mszt.iif.hu/documents/090421Nagy_NSZFI.ppt (letöltés ideje: 2009. december 10.)
176. **Nahalka István** (2003): Túl a falakon. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
177. **Németh Balázs** (2002): Az élethosszig tartó tanulás koncepciója és a felsőoktatás modernizációjának kapcsolata. In: Tudásmenedzsment, 1. sz. pp. 97-101.
178. **Németh Balázs** (2006): A felnőttképzés szerepének változása az Európai Unió egész életen át tartó tanulási stratégiájában 2000 és 2004 között. In: Koltai Dénes - Lada László (szerk.) (2006): Az andragógia időszerű kérdéseiről és módszereiről. NFI, Budapest, pp. 25-39.
179. **Németh Balázs** (2007): A lifelong learning paradigma értelmezése. OFA, Baranyai Kereskedelmi és Iparkamara, Pécs.
180. **Németh Eszter** (szerk.) (2008): Magyar statisztikai évkönyv. KSH, Budapest.
181. **OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)** (1973): Recurrent Education: a strategy for lifelong learning.
Online: http://www.cese-europe.org/pdf_publications/recurrent_education-concepts/libro2_recurrenteducation_concepts.pdf (letöltés ideje: 2010. július 06.)
182. **OECD** (2001): Knowledge and Skills for Life. First results from Pisa 2000. for Economic Co-operation and Development, Paris.
183. **OECD** (2005): Promoting Adult Learning. Online:
<http://www.oecd.org/dataoecd/14/54/35268366.pdf> (letöltés ideje: 2010. július 27.)
184. **OECD** (2009): StatExtracts. Complete databases available via Source. Online:
<http://stats.oecd.org/Index.aspx> (letöltés ideje: 2010. július 22)

185. **Óhidy Andrea** (2006a): Lifelong learning az oktatáspolitikai koncepciótól az új paradigmáig. Új Pedagógiai Szemle, 11. sz., pp. 89-98.
186. **Óhidy Andrea** (2006b): Lifelong Learning: Egy oktatáspolitikai koncepció értelmezési lehetőségei Európában. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz., pp. 65–71.
187. **O'Hare, Elizabeth – Sowell, Elizabeth** (2008): Imaging Developmental Changes in Gray and White Matter in the Human Brain. In: Nelson, C. A., Luciana M.: Handbook of Developmental Neuroscience. MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
188. **Oláh Attila** (2004): Megküzdés és pszichológiai immunitás. In: Pléh Csaba - Boross Ottilia (szerk.): Bevezetés a pszichológiába. Osiris Kiadó, Budapest, pp. 631-634.
189. **Olbrich, Erhard – Thomae, Hans** (1978): Empirical Findings to a Cognitive Theory of Aging. International Journal of Behavioral Development, 1, 1, 67-82, January.
190. **Pálvölgyi Mihály** (2001): Tudásmenedzsment – vállalati képzés és továbbképzés. Management Kiadó, Budapest.
191. **Pásztor Miklós** (2005): A képzési helyettesítés rendszere és megvalósíthatósága Magyarországon. NFI, Budapest.
192. **Perkins, Carl** (1998): Vocational and applied technology education amendments.
Online:<http://www2.ed.gov/offices/OVAE/CTE/perkins.html> (letöltés ideje: 2010. július 19.)
193. **Pethő László** (2006): Nyelvórák, emlékezet tréning időknek. In: Felnőttképzés (4. évf.) 1. sz., pp. 28-31.
194. **Pethő László – B. Gelencsér Katalin** (szerk.) (2003): Közművelődés és felnőttképzés. Élethosszig tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
195. **Piaget, Jean** (1997): Az értelem pszichológiája. Kairosz, Budapest.
196. **Pintér István** (2007): Az andragógia legnagyobb kihívása. Humánpolitikai Szemle, 12. sz., pp. 13-22.
197. **Pintrich, Paul R.** (1999): The Role of Multiple Goals and Self-regulated Learning in the Classroom. Motivating students to take advantage of the present and to care about the future. 8th EARLI Conference, Goteborg, Sweden.
198. **Pintrich, Paul R.** (2001): The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In: Boekaerts, M., Pintrich, P.R. and Zeidner, M. (ed.): Handbook of self-regulation: Theory, research and applications. Academic Press, San Diego, California, pp. 452–503.
199. **Pléh Csaba** (1999): A konstrukcionizmus és a pszichológia. Iskolakultúra, 1999. 6-7. sz., pp. 3-14.

200. **Polónyi István – Tímár János** (1996): Munkaerőpiac és oktatáspolitikai Magyarország a rendszerváltás után. Közgazdasági Szemle, 11. sz., pp. 1065-1072.
201. **Polónyi István** (2002): Az oktatás gazdaságtana. Osiris, Budapest.
202. **Polónyi István** (2004): A felnőttképzés megtérülési mutatói. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
203. **Pöggeler, Franz** (1971): Felnőttoktatás egy változó társadalomban – az oktatás, az élethosszig tartó oktatás. Akademische Verlagsgesellschaft, Frankfurt am Main, Bécs.
204. **Pöggeler, Franz** (1996): History of Adult Education. In: Tuijnman, Albert C. (ed.): International Encyclopedia of Adult Education, Pergamon, New York, pp. 135-139.
205. **Réthy Endréné** (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. Iskolakultúra, 2002, 2. sz., pp. 3-12.
206. **Réthy Endréné** (2003): Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
207. **Réthy Endréné** (2008): Motiváció és az önszabályozó tanulás. Educatio Tanulmánykötet, Budapest.
208. **Rogers, Carl R.** (1969): Freedom to Learn. Charles E. Merrill Publishing Co., Columbus, Ohio.
209. **Rogers, Carl R.** (1980): Személyiség – és viselkedéstudomány, In: Szakács Ferenc – Kulcsár Zsuzsa (szerk.): Személyiséglélektani szöveggyűjtemény II., pp. 369 - 404. Tankönyvkiadó, Budapest.
210. **Rudas János** (1990): Delfi örökösei. Gondolat Kiadó, Budapest.
211. **Ryan, Robin J.** (1999): From Recurrent Education to Lifelong Learning. Online: <http://ehlt.flinders.edu.au/education/publications/REPORTS/fuiie99a/Ryan.DOC> (letöltés ideje: 2009. december 10.)
212. **Rychen, Dominique S.** (2006): Kulcskompetenciák: válasz az élet fontos kihívásaira. In: Demeter Kinga (szerk.): A kompetencia. Kihívások és értelmezések. OKI, Budapest, p. 22.
213. **S. Arapovics Mária** (2007): Felnőttképzési nonprofit szervezetek Magyarországon. Ráció Kiadó, ELTE Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
214. **Sántha Kálmán** (2009): Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
215. **Sári Mihály** (2006a): A képző intézményrendszer változásai. In: Koltai Dénes – Lada László (szerk.): Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. NFI, Budapest, pp. 157-186.

216. **Sári Mihály** (2006b): Társadalmi kihívásokra válaszoló képzések. In.: Tudásmenedzsment, 7/3, pp.14-21.
217. **Sári Mihály** (2007): A munka világa 45 év után. = Tudásmenedzsment, 8/2 pp. 120-123.
218. **Schulenberg, Wolfgang** (1978) (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
219. **Schultz, Theodore** (1972): Human Resources. National Bureau of Economic Research, New York.
220. **Schultz, Theodore** (1983): Beruházás az emberi tőkébe. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
221. **Seidmann, Irving** (2002): Az interjú, mint kvalitatív kutatási módszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
222. **Semjén András – Tóth István János** (szerk.) (2009): Rejtett gazdaság: be nem jelentett foglalkoztatás és jövedelemeltitkolás, kormányzati lépések és a gazdasági szereplők válaszai. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
223. **Siebert, Horst** (1994): Konstruktivista fordulat a pedagógiában. In: Maróti Andor (szerk.): Andragógiai Szöveggyűjtemény II. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997, pp. 162-168.
224. **Singer Péter** (2006): Felnőttoktatás és -képzés iskolarendszerben és azon kívül. Online: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=felnottkepzes-Singer-Felnottoktatás> (letöltés ideje: 2009. december 10.)
225. **Sirota, Anton** (1969): Situation pédagogique et éducation de la maturité. Revue Francaise de Pédagogie, No. 9.
226. **Smith, Mark K.** (2004): 'Eduard Lindeman and the making of adult education', Youth and Policy 82: pp. 75-86. Online: <http://www.infed.org/thinkers/et-lind.htm> (letöltés ideje: 2009. december 10.)
227. **Soltész Anikó** (2003): Regionális klaszterek az EU-ban és hasznosítható tapasztalatok Magyarországon, SEED Kisvállalkozás-fejlesztési Alapítvány, Budapest.
228. **Super, Donald E.** (1957): The Psychology of Careers. Harper, New York.
229. **Sz. Molnár Anna** (2002): A felnőtteket oktató tanárok szakmai készségei a kommunikatív andragógia nézőpontjából. In: B. Gelencsér Katalin – Pethő László (2002): Közművelődés és felnőttképzés. ELTE Az Élethosszig Tartó Művelődésért Alapítvány, Budapest.
230. **Szabóné Molnár Anna** (2003): Felnőtteket oktató tanárok kommunikatív és interaktív készségei. Doktori disszertáció. ELTE BTK, Budapest.

231. **Sz. Molnár Anna** (2004): A felnőttoktató új megközelítésben. MELLearn Egyesület tanulmánykötet, Debrecen.
232. **Sz. Molnár Anna** (2005a): Az idős felnőtt rétegek (45 év felettiek) felnőttképzési igényei és képzési lehetőségei. In: Lada László (szerk.): Kutatási zárótanulmány. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
233. **Sz. Molnár Anna** (2005b): A professzionális tanár. A kommunikatív és interaktív készség mint felnőttoktatói kompetenciaterület. In: Felnőttképzés, 3/4. sz., pp. 6-9.
234. **Sz. Molnár Anna** (2005c): A felnőttoktatói szakma kialakulásának kezdetei Magyarországon. In: F. Szakos Éva (szerk.) (2005): Fókuszban a felnőttek tanulása, SZIE Humántudományi és Tanárképző Intézete, Gödöllő.
235. **Sz. Tóth János** (szerk.) (1979): Az UNESCO 19. ülészakának ajánlásai. In: Felnőttnevelési füzetek, Budapest.
236. **Sz. Tóth János** (szerk.) (2004): Felnőttképzés az Európai Unióban. Kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról, 2. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
237. **Sz. Tóth János** (2006): Európai kihívások-magyar lehetőségek. A felnőttkori tanulás jövőképeinek körvonalai. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
238. **Sz. Tóth János – Mihályfi Márta – Sum István** (szerk.) (2001): Európa kézikönyv az élethosszig tartó tanulásról. Dokumentumok, szervezetek, programok az emberi erőforrás-fejlesztés, a felnőttképzés, a közösségi művelődés és az ifjúsági programok terén. Magyar Népfőiskolai Társaság, Budapest.
239. **Szabóné dr. Berki Éva** (2006): A gazdaság szakképzéssel, oktatással szembeni elvárásai. Budapesti Corvinus Egyetem, Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet Neveléstudományi Központ
Online: <http://www.kreditiroda.hu/kkk/letoltes/060601/Berki.doc> (letöltés ideje: 2009. december 10.)
240. **Szép Zsófia – Vámos Tamás** (2007): Felnőttképzés és szakképzés – makro-folyamatok, tervezés. PTE FEEK, Pécs, p. 245.
241. **Szilágyi Klára** (2007): A képzéshez kapcsolódó szolgáltatások és fejlesztési irányjai. In: Zachár László (szerk.) (2007): Tanár-továbbképzési konferenciák. NSZFI, Budapest, pp.183-201.
242. **Tajti József** (2008): A 2008. I. félévében befejezett munkaerőpiaci programok hatékonyságának értékelése. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, Budapest.
243. **Theile, Elke** (2004): The other globalisation: Adult education as peace work. In: Hake, Barry (ed.): Adult education globalisation: past and present: the proceedings of 9th

- International Conference on History of Adult Education. Lang, Frankfurt am Main. pp. 117-129.
- 244. Thomson, Alastair** (2010): Lifelong learning in challenging times. *Adults Learning*, Vol. 21, no. 9, pp. 12-15.
Online: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=f5h&AN=51080086&site=ehost-live> (letöltés ideje: 2010. július 19.)
- 245. Thorndike, Edward Lee** (1928): *Adult learning*. Macmillan, New York.
- 246. Tímár János** (szerk.) (1999): *Átmenet a tanulásból a munka világába*. OECD tanulmányok. Phare, Budapest.
- 247. Torgyik Judit – Karlovitz János Tibor** (2006): *Multikulturális nevelés*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- 248. Tóth József** (2007): A felnőttképzés szerepe a helyi gazdaságfejlesztésben. *Tudásmenedzsment*, 2. sz., pp. 16-20.
- 249. Új Magyarország Fejlesztési Terv (2007-2013)**
Online: http://www.nfu.hu/uj_magyarorszag_fejlesztési_terv_2 (letöltés ideje: 2009. július 10.)
- 250. UNESCO** (1970): *An introduction to lifelong education*.
Online: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/32/cd/50.pdf (letöltés ideje: 2010. 01. 28)
- 251. UNESCO** (1972): *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Online: <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801E.pdf> (letöltés ideje: 2010. 10. 11.)
- 252. Váradi László** (2004): *A felnőttképzés jogszabályai*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest, pp. 9-11.
- 253. Venter György** (2003): *A tanári mesterség megalapozása I-II*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- 254. Vicsek Lilla** (2006): *Fókuszcsoport*. Osiris Kiadó, Budapest.
- 255. Wallon, Henry** (1971): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- 256. Wilke, Marko – Sohn, Jin-Hun – Byars, Anna W. – Holland, Scott K.** (2003): Bright spots: Correlations of gray matter volume with IQ in a normal pediatric population. *NeuroImage*, no. 20. pp. 202–215.
- 257. Zachár László** (2003): *Felnőttképzés, munkaerő-piaci képzés tervezése*. Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, Pécs.

- 258. Zachár László** (2005a): A felnőttképzés rendszere és főbb mutatói.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=felnottkepzes-Zachar-Felnottkepzes>
 (letöltés ideje: 2008. június 5.)
- 259. Zachár László** (2005b): A hazai felnőttképzés fejlesztésének eredményei. In: Koltai Dénes (szerk.): Az andragógia korszerű eszközeiről és módszereiről. NFI, Budapest, pp. 39-50.
- 260. Zachár László** (2008) A kulcskompetenciák hatása az alkalmazkodóképesség kialakulására és fejlesztési lehetőségeire. In: Bábosik Isván (szerk) Az iskola korszerű funkciói. Okker, Budapest, p. 24.
- 261. Zrinszky László** (2003): Bevezetés a pedagógia kommunikáció elméletébe. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 262. Zrinszky László** (2005): A felnőttképzés tudománya. Bevezetés az andragógiába. Okker Kiadó, Budapest.
- 263. Zsarnai Szilárd** (2006): Iskolarendszeren kívüli képzés Magyarországon. Az Országos képzési jegyzékben szereplő szakmák területén kívül
 Online:<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=felnottkepzes-Zsarnai-Iskolarendszeren> (letöltés ideje: 2009. július 10.)

14. Források

1. Központi Statisztikai Hivatal adatbázisa

- Munkanélküliek és foglalkoztatottak iskolai végzettsége. Forrás: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qlf007.html (letöltés: 2010. június 10.)
- A munkanélküliek száma legmagasabb iskolai végzettség szerint, nemenként* (ezer fő) Forrás: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qlf012.html (letöltés: 2010. június 11)
- A foglalkoztatottak száma korcsoportok szerint, nemenként Forrás: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qlf006a.html (letöltés: 2010. június 10.)
- A gazdaságilag aktívak száma korcsoportok szerint, nemenként* (ezer fő) forrás http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qlf013b.html (letöltés: 2010. június 10.)
- A gazdaságilag nem aktívak száma korcsoportok szerint, nemenként (ezer fő) Forrás: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qlf007.html
- A 15–74 éves népesség gazdasági aktivitása nemenként (ezer fő) Forrás: http://portal.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qlf001.html (letöltés: 2010. június 10.)

2. Europe in Figures - Eurostat yearbook 2006

- Időskorúak foglalkoztatása az EU-ban Forrás: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-06-001/EN/KS-CD-06-001-EN.PDF (letöltés ideje: 2008. november 12.)
- Foglalkoztatottak aránya az EU tagországaiban Forrás: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-06-001/EN/KS-CD-06-001-EN.PDF

3. Állami Foglalkoztatási Szolgálat adatbázisa 2009.

- Az aktív eszközöket 2009. 1. félévben befejezettek nem-, kor-, iskolai végzettség szerinti elhelyezkedési arányai, % Forrás: http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=munkaadoknak_kepzes&switch-

content=ma_kepzes_kepzointezmeny&switch-zone=Zone1&switch-render-mode=full
(letöltés ideje: 2010-június 17.)

4. Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet Honlapja

- Akkreditált Intézmények Forrás: https://www.nive.hu/index_sec.php (letöltés ideje: 2010. július 25.)

15. Táblázatok jegyzéke

1. **táblázat.** A képzésben részt vevők aránya az oktatás formája és gazdasági aktivitás szerint
2. **táblázat.** 40-59 közöttiek számának alakulása
3. **táblázat.** A képzésben részt vevők aránya az oktatás formája szerint az egyes korcsoportokban
4. **táblázat.** Szakképzésben sikeresen vizsgázók száma a 2008. évben
5. **táblázat.** Az Európai Unió strukturális politikájának hatása az egész életen át tartó tanulásra
6. **táblázat.** Az egész életen át tartó tanulás cél- és feladatrendszere
7. **táblázat.** A felnőttképzés rendszere
8. **táblázat.** A felnőttképzést folytató intézmények száma
9. **táblázat.** Az aktív eszközöket 2008. 1. félévében befejezettek létszámának nem-kor és iskolai végzettség szerinti megoszlásai
10. **táblázat.** A válaszadók életkor-csoportonkénti és nemenkénti százalékos megoszlása
11. **táblázat.** A válaszadók megoszlása településtípusonként és lakásuk típusa szerint
12. **táblázat.** A válaszadók százalékos megoszlása eredeti szakmája és legmagasabb iskolai végzettsége szerint
13. **táblázat.** A jelenlegi munkáltató tevékenységi köre és az eredeti munkakörben való foglalkoztatás kapcsolata
14. **táblázat.** A munkavállaló néhány kiemelt munkajellemzője százalékos megoszlásban
15. **táblázat.** A munkáltató néhány kiemelt jellemzője százalékos megoszlásban
16. **táblázat.** Kapcsolat a családi állapot és az anyagi és szociális elégedettség között
17. **táblázat.** A képzési program jellemzői a minta százalékában
18. **táblázat.** A képzés finanszírozása
19. **táblázat.** A továbbképzéseken való részvétel a minta százalékában
20. **táblázat.** Számítógép- és idegennyelv-használat százalékos megoszlása
21. **táblázat.** Kiemelt információk ismerete, és az információforrások százalékos megoszlása
22. **táblázat.** A CQAF modell intézményre vonatkozó indikátorainak rendszere

16. Ábrák jegyzéke

1. **sz. ábra** Az EU 25 országok tanulásban való részvételi aránya nemek és számok szerint 2007-2008
2. **sz. ábra** Fontos-e az életen át tartó tanulás?
3. **sz. ábra** Kiknek a jellemző tevékenysége a tanulás?
4. **sz. ábra** A foglalkoztatottak és a munkanélküliek megoszlása iskolai végzettség szerint
5. **sz. ábra** Az iskolarendszeren kívüli képzésben részt vevők megoszlása életkor szerint (%)
6. **sz. ábra** Az egész életen át tartó tanulás stratégiájának célrendszere
7. **sz. ábra** A 2008. I. félévben befejezett programok létszáma régióként
8. **sz. ábra** 2008. I. félévben programokat befejezők elhelyezkedési aránya
9. **sz. ábra** Munkaidő kötöttsége és az iskola végzettség kapcsolata
10. **sz. ábra** A képzés típusának és a munkáltató tevékenységi körének kapcsolata
11. **sz. ábra** A képzés típusa és az eredeti iskolai végzettség kapcsolata
12. **sz. ábra** Iskolai végzettség és a finanszírozás kapcsolata
13. **sz. ábra** Az élethosszig tartó tanulás ismertsége és a válaszadók nemének és képzési aktivitásának kapcsolata
14. **sz. ábra** Informálódási szokások a különböző iskolai végzettséggel rendelkezők körében
15. **sz. ábra** Számítógép és internethasználat a csatlakozó országok állampolgárai körében, életkori bontásban
16. **sz. ábra** Felnőttképző intézmények fenntartó szerinti bontásban
17. **sz. ábra** Felnőttképző intézetek átlagos hallgató létszám szerinti bontásban
18. **sz. ábra** A hallgatói létszám megoszlása a felnőttképző intézmény fenntartó szerinti bontásában
19. **sz. ábra** A felnőttképző intézetek képzéseinek típusa fenntartói bontásban
20. **sz. ábra** Beiratkozott hallgatók száma iskolai végzettség szerint
21. **sz. ábra** Képzésben részt vevők iskolai végzettsége a képző intézmény fenntartója szerinti bontásban
22. **sz. ábra** Felnőttképzési intézetek működési engedélyük szerint fenntartó szerinti bontásban
23. **sz. ábra** Beiratkozott hallgatók aránya életkori bontásban

24. sz. ábra Beiratkozott hallgatók életkori megoszlása a felnőttképző intézmény fenntartója szerinti bontásban

25. sz. ábra A felnőttképző intézmények által használt marketingeszközök típusai

17. Mellékletek

1. **melléklet** A 40-50 éves korosztályba tartozókra irányuló kvantitatív vizsgálat kérdőíve
2. **melléklet** Interjú kérdések képzésben részt vevők részére
3. **melléklet** Interjú kérdések a képzőkhöz
4. **melléklet** Képzésben részt vevő felnőttek kérdőíves felmérésének eredményei és összefüggései
5. **melléklet** Képzésben részt vevő felnőttek kérdőíves felmérésének spss értékelése. Graph diagramok
6. **melléklet** Felnőttképző szervezetek értékelésének spss Graph diagramjai

1. melléklet

A 40-50 éves korosztályba tartozókra irányuló kvantitatív vizsgálat kérdőíve

Tisztelt Hölgyem/Uram!

Jelen felmérés egy tudományos kutatáshoz kapcsolódik, amelynek célja annak vizsgálata, hogy az élethosszig tartó tanulás milyen szerepet játszik a 40-50 éves korosztályba tartozók életútjában. A felmérés eredményei várhatóan az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában, egy doktori disszertáció keretében kerülnek nyilvánosságra.

A kérdőív kitöltése kb. 15 percet vesz igénybe. A válaszadás önkéntes és névtelen.

Kérem, hogy az Önre igaz állításokat a lehetséges lehetőségek közül aláhúzással válassza ki, illetve a pontozott vonalon írja be szöveges válaszát!

Garanciát vállalok arra, hogy az adatokat harmadik személynek nem adom ki, és azokat csak összesített formában hozom nyilvánosságra.

Segítségét nagyon köszönöm!

Mócz Dóra

1. Személyes adatok

Neme: férfi
 nő

Életkora: 40-45
 45-50

2. Lakóhely jellemzői

a, település

főváros
megyeszékhely
város
falu

b, a lakás típusa

családi ház
lakás
albérlet
nem él önállóan

3. Iskolai végzettség

8 általános alatt
8 általános
szakmunkásképző/középiskola
felsőfokú végzettség

4. Mutassa be munkaerő-piaci helyzetét!

a, Mi az Ön eredeti szakmája?

.....

b, Jelenleg az eredeti szakmájában, eredeti képzettsége szerinti munkakörben dolgozik?

igen/nem

c, Munkaviszonyban áll-e jelenleg?

igen/nem

Ha nem, mióta munkanélküli/nyugdíjas?

Ha igen

5. Mivel foglalkozik az Ön munkáltatója? Milyen termékeket és szolgáltatásokat állít elő?

.....

6. Milyen munkaidőben dolgozik?

kötött/kötetlen

7. Milyen munkabeosztásban dolgozik?

állandó/változó

8. Napi hány órát dolgozik?

kevesebb, mint napi 8 óra

napi 8 óra

több, mint 8 óra

változó

9. Mi az Ön beosztása (alkalmazott/vezető/vállalkozó)

alkalmazott

vezető

vállalkozó

10. Milyen vállalatnak minősül az Önök vállalata?

mikrovállalkozás

kis- és középvállalat (KKV)

nagyvállalat,

önkormányzati fenntartású intézmény

11. Az Ön munkáltatója támogatja a dolgozói tanulását, átképzését illetve továbbképzését?

igen/nem

12. Családi állapot

független/házasságban él/elvált, özvegy

13. Gyermek(ek) száma

.....

14. Elégedett-e Ön a jelenlegi anyagi és szociális helyzetével?

elégedett/elégedetlen

15. Jelenleg milyen képzési programon vesz részt?

iskolarendszeren kívüli/iskolarendszerű

16. Milyen időtartamú a képzés?

- 1 nincs idő
- 2 100 óra alatt
- 3 három hónap alatt
- 4 félév-három hónap
- 5 egy tanév
- 6 két tanév
- 7 két tanévnél hosszabb

17. Milyen végzettséget ad?

- nem ad végzettséget
- tanúsítványt ad
- OKJ szakképesítést ad
- középfokú végzettséget (érettségit ad)
- diplomát ad

18. Milyen tagozaton tanul?

- nappali
- esti
- levelező
- távoktatás

19. Ki finanszírozza a képzés költségeit?

- saját maga
- részben a munkáltató
- munkáltató
- egyéb forrást vesz igénybe (munkaügyi központ támogatása, hitel stb.)

20. Vett-e részt az utóbbi időben továbbképzésen, tanfolyamon, tanulmányúton, konferencián?

- nem vett részt
- konferencián részt vett
- tanulmányúton volt
- továbbképzésen részt vett
- tanfolyamon részt vett

21. Kompetenciák

a, Használ-e munkavégzése során számítógépet, ha igen, elsősorban mire?

igen/nem

b, Használ-e szabadidejében számítógépet, ha igen, elsősorban mire?

igen/nem

c, Használ-e munkavégzése során idegen nyelvet, ha igen, milyen szinten és mire?

igen/nem

.....

d, Használ-e szabadidejében idegen nyelvet, ha igen, milyen szinten és mire?

igen/nem

.....

22. Előzetes ismeretek, információk

Mutassa be információforrásait! (Honnan tájékozik a képzési és szabadidős programokról?
Választását X-el jelölje az információforrás melletti oszlopban. Több válasz is lehetséges)

Információforrás

1 nem ad választ

2 újság

3 szakfolyóirat

4 internet

5 ismerős

6 közlöny

7 média (rádió, tévé)

8 munkahelyi vezetés

9 önállóan kér információt

10 szórólap

11 plakát

12 egyéb

23. Hallott-e már az élethosszig tartó tanulás fogalmáról, illetve az ehhez kapcsolódó támogatási lehetőségekről?

igen/nem

2. melléklet

Interjú kérdések képzésben részt vevők részére

1. Szabadidejében melyek a legkedveltebb elfoglaltságai?
2. Az érdeklődés, az idő vagy a pénz számít-e leginkább, amikor a szabadidős tevékenységről dönt?
3. Milyen konfliktusokkal szembesül emiatt?
4. Milyen készségeket, képességeket tart kiemelten fontosnak a munkájában, és szabadidős elfoglaltságai során? Hogyan segítik ezek munkáját és magánéletét?
5. Véleménye szerint miként segíti a tanulás egyéni karrierje és életvitele alakítását?
6. Tervezi-e, ha nem, elképzelhetőnek tartja-e, hogy a későbbiekben ismételten képzési programon vegyen részt? Miért?
7. Véleménye szerint hogyan lehetne javítani a munkanélküliek esélyein, különös tekintettel a 40-50 év közötti korosztályra?
8. Ha korábban munkanélküliként részt vett támogatott képzésben, milyenek voltak a tapasztalatai a programmal és a későbbi elhelyezkedéssel kapcsolatban?
9. Véleménye szerint fontos-e a műveltség és a diploma? Ha igen miért?
10. Hogyan képzei el saját és gyermekei későbbi életútját?
11. Került-e már olyan élethelyzetbe, amikor hasznosítani tudta korábban megszerzett ismereteit, gyakorlatát, vagy alkalma volt előzetes ismereteit, tudását elismertetni?
12. Tapasztalatai szerint melyek a tanulását leginkább megnehezítő körülmények? Kinek a segítségére számít leginkább a nehézségek leküzdésében?
13. Milyen segísége lenne szüksége, hogy a tanulás/művelődés lehetőségeivel fokozottabban élhessen? Honnan és milyen formában várna ehhez több támogatást?

3. melléklet

Tisztelt Hölgym/ Uram!

Jelen felmérés egy tudományos kutatáshoz kapcsolódik, amelynek célja annak vizsgálata, hogy az élethosszig tartó tanulás milyen szerepet játszik a 40-50 éves korosztályba tartozók életútjában és a képzési milyen módon szolgálja a felnőttképzés rendszere.

A felmérés eredményei várhatóan az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában, egy doktori disszertáció keretében kerülnek nyilvánosságra.

A kérdőív kitöltése kb. 15 percet vesz igénybe. A válaszadás önkéntes és névtelen.

Kérem, hogy az Önre igaz állításokat a lehetséges lehetőségek közül aláhúzással válassza ki, illetve a pontozott vonalon írja be szöveges választát!

Garanciát vállalok arra, hogy az adatokat harmadik személynek nem adom ki, és azokat csak összesített formában hozom nyilvánosságra.

Segítségét nagyon köszönöm!

Mócz Dóra

Kérdések a képzőkhöz

A válaszokat aláhúzással jelölje, illetve véleményét néhány szóval fejtsse ki.

A 11-12-13-as kérdéseknél több válaszlehetőség is megadható

1. A képző neve:

Címe:

2. Fenntartója szerint

- a, állam/önkormányzat ,
- b, nonprofit,
- c, magánvállalkozás,
- d, egyéb, éspedig:.....

3. Működési engedélye szerint

- a, akkreditált,
- b, NFI nyilvántartásba vett,
- c, egyéb, éspedig:.....

4. Milyen képzéseket nyújt

- a, OKJ
- b, Akkreditált pedagógus továbbképzés,
- c, nyilvántartásba vett felnőttképzés,
- d, nyelvi,
- e, informatikai,
- f, tanúsítványt nyújtó,
- g, egyéb, éspedig:.....

A képzési kínálat a mellékletben jelenjen meg. (szórólap mellékelése is megfelelő)

5. Hallgatóinak száma éves szintenfő

6. A beiratkozó hallgatók milyen iskolai végzettséggel rendelkeznek. (%-os arányban)

8 általános	%
Szakmunkás végzettség	%
Érettségi	%
Felsőfok	%
Nem tartja nyilván	

7. Mekkora a lemorzsolódás, a beiratkozottak hány százaléka végez a képzéseken.?

.....%

8. Mi a lemorzsolódás leggyakoribb oka?

.....

.....

9. A beiratkozott hallgatók közül hány % tartozik az alábbi korcsoportokba?

20-30%

30-40%

40-50%

50 évnél idősebb%

Nincs ilyen nyilvántartás

10. Vannak-e speciális módszerek az idősebb korosztály támogatására?

.....

.....

11. Tart-e az intézmény rendszeres kapcsolatot a potenciális megrendelői szférával?
(önkormányzat, munkaügyi központ, vállalatok, civil és nonprofit szervezetek)

Ha igen mire terjed ki a kapcsolat?

.....

.....

.....

12. Használ-e az intézmény hallgatókat motiváló módszereket? pl. tandíjkedvezmény, tudásbeszámítás, egyéni haladási lehetőség, egyéb, éspedig:

.....

ha igen, mi annak a rendszere?

.....

.....

12. Milyen marketing eszközöket alkalmaz az intézmény képzései népszerűsítésére?

a, Média megjelenés rádióban

b, Média megjelenés TV-ben

c, hirdetés, interneten

d, hirdetés ingyenes reklámújságban

c, hirdetés napilapban

d, hirdetés szaklapban

e, hirdetés szórólapon

c, részvétel képzési börzéken,

f, részvétel egyéb rendezvényeken pld.....

h, szóró és reklámajándék,

4) plakát)

13. Milyen időbeosztásban szervezi a képzéseket?

Nappali%
Esti%
Levelező%
Távoktatás%
Hétfélig intenzív programok%

14. Figyelembe veszik-e a képzéskínálat kialakításánál, illetve az oktatásszervezés során a helyi sajátosságokat? (pl. romák, idősek kisgyermekesek arányai, foglalkoztatási helyzet stb.)

Ha igen, milyen intézkedéseket tesznek?

.....

.....

.....

15 Nyomon követik-e a végzett hallgatókat, számítanak-e rájuk további képzések esetén?

Ha igen, hogyan tájékoztatják őket?

.....

.....

.....